سيكولوجية اللغة والطفل

الدكتور
السيد عبد الحميد سليمان

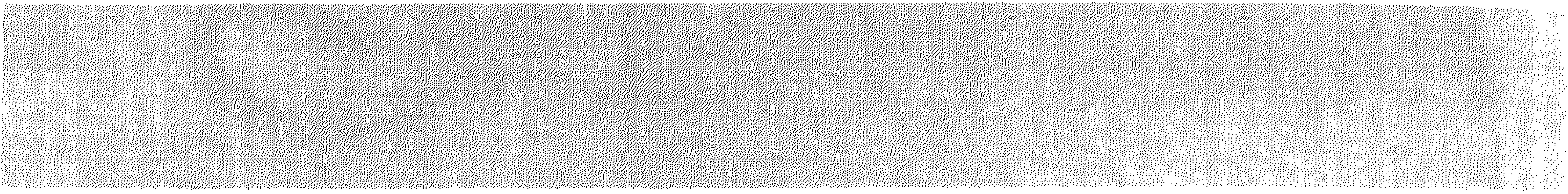
مروة سعد الدين



دار الفكر العربي

شركة مساهمة مصرية

للطباعة والنشر والتوزيع



سيكولوجية اللغة والطفل

تأليف
الدكتور السيد عبد الحميد سليمان السيد
أستاذ علم نفس/ صعوبات التعلم المساعد (المشارك)
كلية التربية - جامعة حلوان

الطبعة الثانية
طبعة مزيدة ومنقحة
١٤٣١هـ / ٢٠١٠م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة
ت: ٢٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥
٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

١٩, ٤٠٠ السيد عبد الحميد سليمان.
س ى س ى سيكولوچية اللغة والطفل/ تأليف السيد عبد الحميد سليمان.- ط٢، مزيدة ومنقحة.- القاهرة: دار الفكر العربى، ١٤٣١هـ = ٢٠١٠م.
٢٩٦ص إيض؛ ٢٤ سم.
ببليوجرافيا: ص ٢٧٥ - ٢٩٦.
تدمك: ٥ -١٧٦٧ -١٠- ٩٧٧.
١- علم النفس اللغوى. ٢- اللغة - طرق التدريس.
٣- تعليم الأطفال. أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



التنفيذ الفنى
حسام حسين أنيس
ثريا إبراهيم حسين

بسم الله الرحمن الرحيم

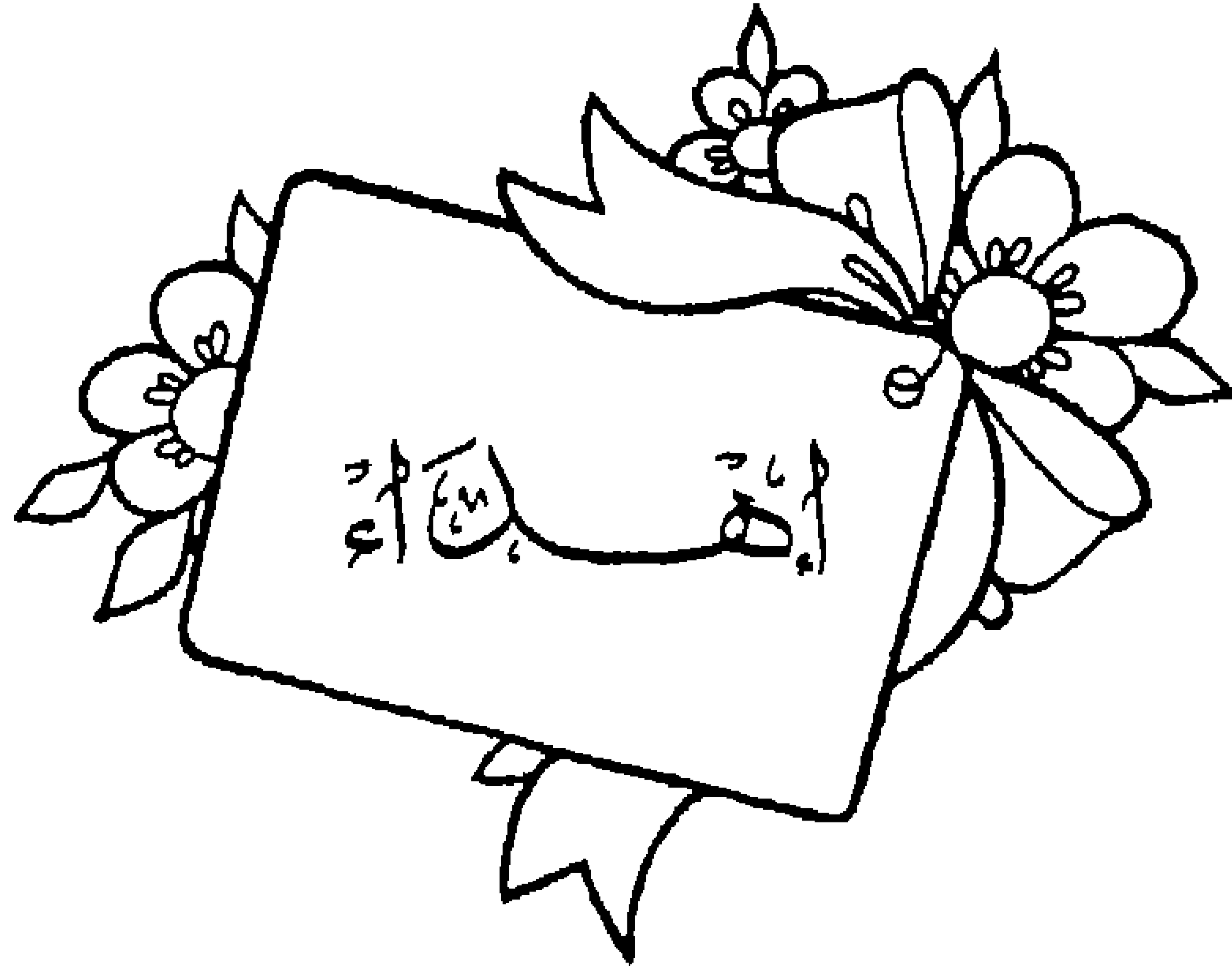
﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ .. ﴾ [سبأ: ١٠].

﴿ وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُدَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ (١٦) ﴾ [النمل].

﴿ وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ (٢٠) ﴾ [النمل].

﴿ حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ (١٨) فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ (١٩) ﴾ [النمل].

﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا (٢٩) قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا (٣٠) ﴾ [مريم].



❖ إلى طفل فلسطين الأسير الكسير كطفل مذابح بحر البقر وصبرا وشاتيلا وقانا .

❖ إلى محمد الدرة الذى هد حيلى وكسر ظهرى من شدة البكاء عليه.

❖ إلى من فجر ينابيع الأمل والألم والحسرة فى قلوب الأمة .

❖ إلى محمد الدرة الذى ما فتئت عيناه تتكحل بنور ربها حتى أعمتها قنابل إسرائيل .

❖ إلى محمد الدرة الذى لم ترحمه توسلاته وعلامات الرعب على قسمات وجهه البرىء الطاهر بعدما فتكت به بشاعة غدر الغادرين الإسرائيليين.

❖ إلى طفل فلسطين الذى شق قلبى وأوجع فؤادى بعدما لم ترحمه توسلاته البريئة من آلة الفحش الإسرائيلى .

❖ إلى محمد الدرة الذى جعل يوم استشهاده يوما للطفل العربى .

❖ إلى والده الذى ذاق مرارة الغدر حنظلا ومرا وانكسارا وانفجارا وهو يرى قرة عينيه وقد أخرست يد الغدر صوته ، وأصمتت أذنه ، وأطفأت نور بصره ، فأصبح يناديه ويناجيه ولا أمل فى رجاء من لقاء أو سلام أو نظرة .

إليهما أهدى نفع هذه الكلمات .

المؤلف

مواطن عربى

الدكتور / **السيد عبد الحميد سليمان**

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الثانية

نبا بي مضجعي ذات ليلة، ورافقني هم لا أدري من أي طاقة أو باب دلج إليَّ منه، والهم رسول من رسل الشر. إذا داعب القلوب وخالط الأجفان منع عنك النوم ورماك بالسهاد في المهاد.

كان همي مرتكزه على قلبي أكبر من جبال الدنيا؛ إذ كيف يمكن في مدة وجيزة لا تتعدى أسبوعين أن أنَقح كتابًا ليصح كتابة أنه نسخة منقحة، فكان هذا الهم مرتكزًا، لكن لا يقهر الرجال الصعاب، فجلست على مكتبي وشددت مئزري، وقلت: ما عساني أن أحاول ففتحت من المراجع ما وصلت إليه يداي، وقرأت من كتابي في كل مكان بقدر ما يسمح به الزمان والمكان... وحددت النقاط التي يتوجب تعديلها، فخرج الكتاب منقحًا بالفعل، فأزدنا من متن الكتاب وأنقصنا حتى خرج الكتاب في حلة جديدة أخالها بهيجة، كل هذا رغم صعوبة مجال علم النفس اللغوي.

ولقد خرجت الطبعة الثانية بعد تعديلها وتنقيحها لتظل شابة فتية لا يصيبها الهرم ولا تدب الشيخوخة في أوصال الكتاب، إذ الكتب كالأبناء يكبر إذا تعهدته بالتهذيب والتربية ويخيب فألك فيه إذا تركته دون مداعبة أو رعاية، ونحن إذ نرتجي كبرًا لا هرمًا وفتوة لا شيخوخة، وأرضا تنبت زرعًا لا صحراء صلدة يغور فيها الغيث وكأنها سرت في جُببْ تشقق قعرها إلى حيث لا أمل في التقاء الماء بالماء، وأننا ونحن نخرج هذه الطبعة الثانية يكون قد مر على الطبعة الأولى زهاء السنة أو يزيد، وهو ما جعل الأمل يحدونا ثقة وأملاً في شباب الباحثين والعاملين في المجال، حيث ينم مثل هذا عن قريحة متفتحة للبحث والاطلاع.

ويروم لي أن يخبرني القارئ الحبيب بما يجب الإخبار به، فيحدد لي عيوبي مثل أن يريني إيجابياتي، ففي عطاء العيوب والنصح خُلُقٌ لا يليق إلا بالكرام، ونحن لمن يعطينا هذا سنكون له من الشاكرين الحامدين.

ولا يفوتني أن أعرب بعمق كل رغيبة لدى أن أتوجه بالثناء والمدح والشكر للأستاذ مصطفى... لمراجعته لهذه الطبعة لغويًا، وللأخت الفاضلة ثريا... من قسم الكمبيوتر بدار الفكر العربي على دقة وسرعة أدائها في إخراجها.

ولا يفوتني وأنا أتقدم بمقدمتي لهذه الطبعة أن أجأر بالدعاء والرجاء أن يرفع عن بلدي الحبيبة مصر وأمتي العربية والإسلامية الفتية كل جائحة، وكل شاردة وواردة تحمل نذيرًا أو ترفع بشيرًا فكفى الأمة ما بها وما يحاك لها.

والله إذ أدعوه بأخلص الدعاء وأبر الألفاظ وشدة الرجاء أن يهبنا الصحة والعافية، وأن يحيينا في هذه الدنيا بسلام وأن يدخلنا دار السلام. والله حسبنا ونعم الوكيل، وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين.

المؤلف

السيد عبد الحميد سليمان



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الأولى

تعد اللغة بيت الشعب، وقوة الأمة، ومصدر فتوتها وعنفوانها، فهى مرآة حضارتها ومستودع ثقافتها.

ونظرا للأهمية البالغة للغة فى تربية المواطنة والانتماء والوطنية، فقد اهتم بها العديد من المتخصصين فى مختلف فروع العلم مثل علماء : الطب، والفسيولوجى، والأنثربولوجى، والاجتماع، وعلماء النفس، ومن قبل هذا وذاك علماء اللغة وفنونها.

ولعل من أهم فروع العلم التى اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بعلم لغة الإنسان، ليكون الوليد الطبيعى هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوى.

ولما كان الربيب العربى هو غاية ووسيلة لفهم الذات فقد كان كتابنا «سيكولوجية اللغة والطفل »، ولم أشأ تسمية كتابى سيكولوجية لغة الطفل ؛ لأن فى التسمية الأخيرة تحديدا يخالف متنه ومضمونه، إذ يتضمن الكتاب فصولا لا تؤطر لطبيعة اللغة من الوجهة النفسية لدى الفرد، أى فرد، سواء كان هذا الفرد شابا يافعا أو شيبا بلغ من العمر مبلغا قاطعا لأى رجاء، كما أنه - أى الكتاب - يؤطر فى فصول للطفل فحسب، ومن ثم كانت التسمية الأولى هى الأولى من وجهة نظرنا.

ولما كان علم النفس اللغوى أو سيكولوجية اللغة من العلوم التى تهتم بالأداء اللغوى وكيفيته، إلى جانب أنه لا يستطيع أن ينخلع بنفسه، أو



يكفكف رداءه بعيدا عن الأصل وهو اللغة فى حد ذاتها. فلما كان الأمر كذلك، فقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت فى:

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها، وماهية علم النفس اللغوى فى محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب.

أما الفصل الثانى : فقد جاء ليتضمن العديد من الموضوعات التى لا غنى عنها لدارس هذا المجال، حيث ضمنا هذا الفصل موضوعات مثل : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة فى محاولة منا للإحاطة بالموضوع من جنبات وزوايا عدة، وهو أمر من وجهة نظرنا يعد غاية فى الأهمية، إذ فى معرفتنا لكيف تكتسب اللغة معرفة بكيفية التشخيص والتحديد للسلوك اللغوى، كما أن هذا الأمر يعد أيضا غاية فى الأهمية إذا ما أردنا معرفة كيف يتم بناء السلوك اللغوى وتعديله، وكذلك التدريب على إكساب السلوك اللغوى الصحيح.. إلا أننا فى هذا الإطار قد واجهنا شعابا متفرقة وطرقا متعرجة ووهادا وشعافا سامقة، إذ وجدنا تفسيرات مختلفة مطروحة فى نظريات عدة. ولما كان الأمر كذلك فقد قمنا بإيراد العُمُد الرئيسة لنظريات علم النفس ؛ حتى لا تتفرق بنا الشعاب فتتشتت الأفكار. ثم لخصنا على عجالة عاجلة - إن جاز لنا هذا التعبير - لأهم ما يمكن الإفادة منه من خلال ما ذهبت إليه كل نظرية بحسب ما سمح به المقام. ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الفصل لثلاثة اتجاهات مركزية لنظريات علم النفس، تمثل **الاتجاه الأول** منها فى الاتجاه الإمبريقى، وهو الاتجاه الذى يعظم من الوزن النسبى للعوامل البيئية فى تفسيره لاكتساب اللغة مقارنة بما عداها من العوامل الأخرى سواء كانت هذه العوامل وراثية فطرية أو فسيولوجية أو ذهنية، وفى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية السلوكية باعتبارها من النظريات الرائدة فى علم النفس ولا يمكن لأى سلوك أن يفسر بمنأى عنها

مهما قيل فيها من انتقادات - ثم عرضنا فى هذا الاتجاه أيضا لنظرية التعلم الاجتماعى والتى تضع للواقع البيئى من الوجهة الاجتماعية دورا لا بأس به فى تفسير كيفية اكتساب الأطفال للغة.

أما الاتجاه الثانى: فقد جاء ليعظم من الوزن النسبى بالإمكانات الفطرية للفرد والقابلية الداخلية للغة بما يشبه وضع جهاز للغة داخل الفرد يوجه الفرد نحو اكتشاف الملامح الصحيحة فى البناء اللغوى دلالة وتركيبا فى الوقت الذى يقلل هذا الاتجاه من الوزن النسبى للعوامل البيئية، وإن أبدت نظريات هذا الاتجاه ما يشير إلى أن دور البيئة لا يمكن إغفاله بالكلية، إنما ذهبت ترى أن دور البيئة يتمثل فى إظهار هذا المكون النظرى الذى ركب لدى الإنسان كى يمارس عمله وكذا تحديد مظهره ومبناه، أما معناه فكأنما هو غرس فى الفطرة الآدمية أو الجبلة الإنسانية، ومن هنا كان عرضنا للاتجاه العقلانى أو الفطرى - فى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية تشومسكى فى اللغة، ولكن اقتصر عرضنا لهذه النظرية من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة.

أما الاتجاه الثالث : فقد تمثل فى اتجاه آخر وسطا بين الاتجاهين السابقين؛ إذ يوازن هذا الاتجاه تقريبا بين ما يمتلكه الفرد من استعداد فطرى وقابلية لغوية وما تفعله البيئة من دور. إلا أن هذا الاتجاه- كما أخاله وأفهمه- إنما يعظم من العمليات النفسية الداخلية للفرد وإسهامها الفاعل فى اكتساب اللغة ونموها وارتقائها، وفى هذا الإطار عرضنا لنظرية الجشطلت باعتبارها واحدة من أهم النظريات المعرفية التى عظمت من دور الإدراك تعظيما يجعلها فى تفسيرها لكيفية اكتساب سلوك اللغة لا تفترق عن تفسيرها لأى سلوك آخر سواء كان هذا السلوك الآخر حدثا أو واقعة أو مثيرا رمزيا.

ثم عرضنا بعد ذلك ضمن هذا الاتجاه لنظرية التعلم من السياق بشقيها، وقد حاولنا أن نسهب فى سردها ما اتسع به المقام باعتبارها من نظريات علم النفس التى لم يروج لها ولم تلق اهتماما بالغا فى البيئة العربية فى حدود

علم المؤلف، ثم ذيلنا هذا الاتجاه بنظرية المخططات، ولم نذكر فى هذا الإطار نظرية جان بياجيه، والتى تعد واحدة من أهم نظريات المعرفية التحليلية البنائية الارتقائية، وذلك لأننا وضعنا فصلا كاملا لتطور نمو اللغة وإدراكها لدى الطفل مثلت فيه النظرية إطارا مرجعيا كاملا لدراسة سلوك اللغة لدى الطفل، ومن هنا، فإن وضعها بالإضافة لما وضعناه آنفا ضمن الاتجاه المعرفى سوف يكون فيه من التكرار ما يجعل القارئ ينتقع فى مجاهل الملل، وإن بقيت نظرية جان بياجيه قمة النظريات الرائدة فى هذا المجال.

أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها.. ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية، وكلية، وتفاعلية، ثم ذيلنا الفصل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها.

ثم عرضنا فى الفصل الرابع : لتطور إدرك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطارا مرجعيا للتأطير والتحليل.

وبعد، فإننى لأرجو العلى القدير سبحانه وتعالى، أن يكرمنا فى الدنيا والآخرة بكرائم عطاياه، وكريم نعمه، وأن يجعل فضائل ما نفعله ذخرا لنا في صحائف أعمالنا يوم القيامة، وأن يعود نفعه على شباب أمتنا العربية. داعين العلي القدير أن يكلأها بكل عز ومجد وأن يحفظها من كل سوء ومكروه.

﴿رَبَّنَا لا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ ⑧ رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ لِيَوْمٍ لاَّ رَيْبَ فِيهِ إِنَّ اللَّهَ لا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ ⑨﴾ [آل عمران].

٢٥/ ٩/ ١٤٢٢هـ
٣٠/ ١١/ ٢٠٠٢م

الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان



المحتويات

الموضوع | الصفحة

الموضوع	الصفحة

تمهيد:

عجيب ذلك الإنسان، وما أعـجب شأنه، يمضي عمره كله وسنين زمنه يلوك بعض الكلمات والمفاهيم حتى تنقضي حيـاته؛ وهو في معاشه كمعاده، أمره من فهم وعلم معنى ما كان يلتـاك به ويتلفظ به في أحاديثه ومحاوراته، ومجادلاته ومساجلاته قد ينتهي إلي. . لا أعرف.

فكثيـر تلك المفاهيم التي نحـفظها ونتـداولها ولا نعـرف معناها، وإذا أخذتك شهامة العلم وجراءة الباحث لتـسأل مثلا: ما معنى هذه الكلمة وإلى ما تشير فـإنك قد لا تستطيع مع ذلك صبرا، وكأنه قـدر مقدور على الإنسان سواء كان هذا الإنسان جاهلا جهلا مفجعا، أو عالما علما ناجعا أن يبقي على شفير المعرفة يوصم نفسه بالجـهالة الفاحشة من حيث يريد أن يصور للناس أنه عالم ببواطن الأمور وخبير بمخبوئها ومستورها.

فما أعجب شأن هذا الإنسان. . . !!

وكما أنه لابد للإنسان أن يظل موصوفـا بالجهالة في العديد من جنبات العلم ودروبه وشعـابه، كان أيضا من البد اللازم والإلف غـير المنفك أن تأتي المفـاهيم الممخـوضة عنه والمتـصلة به بأي طريق من طرق الاتصـال غامـضة كغموضه، ومختلف فيها كما يختلف على الإنسان من نواح عدة وكأن الفرع جزء من حقيقة الأصل وجوهره.

وكما أن الإنســان غامض لا نستطيع سبر أغـواره ولا أن نفهم مكنوناته ودخائله، ويستعصي علينا أن نخبر دخيـلته ونفهم جبلته، فالإنسان نتاج ربه، وكلمة خالقه، وروح العلى القدير في صلبـه قد سرت، وانتشرت من صلب أبيه الأوحد وجده الأعظم صاحب السمـرة، طويل القامة، روح الله وكلمته آدم عليه الصلاة والسلام.

﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢)﴾ [ص].

كانت الروح قوة، وكانت القوة كلمة، وكانت الكلمة حرفين كاف ونون ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ (٨٢)﴾ [يس].

فبداية الخلق كلمة... وكان قدرا مباركا أن تكون للإنسان لغة أبسطها كلمة وأعقدها كلمة، فأي غموض يحيط بلغة الإنسان صاحب الكلمة، خلقه رغم الوضوح؛ لكن التصديق والإيمان طريق المؤمن وسيرورته غامضة كخلقه وفنائه، ودخيلته أكثر غموضا كما الخلقة في الابتداء وكما الفناء في الانتهاء، ولغته غامضة كما هي كل من جزء وجزء من الكل، إن اللغة مفهوم إنساني.. فما هي اللغة إذن؟

هنالك لا نجد اتفاقا حول ماهية اللغة وتعريفها وفهمها، وكيف تكتسب، وكيف تتبدل، وكيف تتغير، وكيف تقرأ، وكيف تفهم، وماذا يفعل الإنسان كي يقرأ وكي يفهم؟

إن اللغة كالمخلوقات.. تولد وتحيا وتعيش وتهرم وتفنى، ويعاد بعثها تماما كما سيلقى بنو آدم في آجل الأيام ومنتهى أمرهم..

نعم، اللغات تولد لأنها مخلوقات من صنيع بني البشر، فهي رموز اصطلاحية تواضع الناس في بيئة معينة على معناها ومغزاها ومرماها، وتحيا بين الناس ما ظلوا محافظين عليها، دارئين عن شحمتها ولحمتها كل دخيل، وهي تهرم كلما وهن أهلها في الذود عن حياضها وتصفيتها وتنقيتها من دواخل الألفاظ الخارجة عليها..

نعم، اللغة تهرم ويحدودب ظهرها ويوخط المشيب فوديها ورأسها ويخط الزمن أخاطيطه مادام أهلها تخلوا عنها وخبا صوت الحق المقاتل باستماتة لصون عفتها وبكارتها وكرامتها. فإن تخاذلوا طاردتها الألفاظ الدخيلة حتى تجعل منها طلاً من الأطلال تهاوت عليه أركمة الزمان حتى يخفي سحنتها ووجهها الجميل.

نعم، اللغة تفنى وتبعث، فهي تفنى إذا بلغ التهاون من الأهل والعشير حد الذماء(*)، وإذا ما بلغت الأصوات الحناجر متشدقة بغير لفظها، وما تسربلوا بغير إهابها، فهي آنذاك تفنى لا محالة مادام الضعف والوهن بلغ مبلغا مس مسيس النخاع.. وهي تبعث من رقادها وتنتفض من جدثها بعد سبات عميق.. سبات ينقطع معه كل رجاء وينخذل معه كل دعاء، لكنها تبعث بعد ذلك إذا لملم أهلها قواهم ونشطوا الدليل خير دليل!!

والتاريخ شاهد ولديه كل دليل، فمن يستطيع أن ينكر أن العبرانية ماتت أحقابا عندما تشرذم أهلها في أرقاع المعمورة وتخلوا عن أنفسهم أو أجبروا على ذلك، فما كان إلا أن ماتت لغتهم مع موتتهم الصغرى، وغدا أو بعد غد ستموت مع موتتهم الكبرى إن شاء الله، ثم قويت لغتهم معهم عندما لملموا أنفسهم من شتات، واجتمعوا على عزم أكيد يحدوهم الأمل في الحياة حتى ولو كان في تحقيق هذا الأمل أن يقفوا على تلال الدماء المتخثرة من أبناء بني العرب، أبناء قحطان وعدنان، فلما كان لهم ما أرادوا كانت معهم لغتهم التي نفضت عن وجهها التراب فشبت في قوة تتناسب مع قوتهم، ومجمع فتوتهم، فلما حققوا ما أرادوا من قوة قويت معهم لغتهم حتى خرج علينا من بني إسرائيل من يقول قولا شططا، وينثر إفكا زعافا، خرج علينا منهم من يقول أن العبرية أقدم لغات العالم وأثراها!!!

إنه قول إفك، تاجه المراء كل المراء، وسرابيله الكذب كل الكذب، وما أجترأ قائلها إلا لأنه الأقوى، ومن هنا رادف بين قوته وبين لغته، لكنه في غمرة ونشوة القوة المكذوبة نسي أن للتاريخ أسفارا سطورها من ذهب وصفحاتها من ماس، لا يغادر متنه صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها وعدها عدا، وفند الصدق من الكذب وهد الأخير هدا.

فالقديم المزعوم - المسلح بالقوة والمحمي بالرءوس النووية - قدم يراد به بث سم التزييف في هوية بني إسماعيل، وما أعلم ولا أفهم سوى أنهم

(*) الذماء: البقية الباقية من النفس.

يريدون أن يقولوا: إنه ما من حضارة مسطورة أو نقوش محفورة إلا صنيع بني إسرائيل، وأن غيرهم محض مستعمرين لأراضيهم وتراثهم، كيف هذا بالله نسأل وأقدم مخطوط عثر عليه في الحفائر منذ أربعة آلاف وخمسمائة سنة هو مخطوط عربي وبحرف عربي لا يقدح في ذلك قادح إلا إذا كان مبغض.. وأي بغض بعد بغضهم!!

أما قوله: إن اللغة العبرية أثرى اللغات.. فهو قول الكذب فيه لا يدع مجالا بين ثناياه لأي مندوحة من صدق أو أي بريق لخردلة من حق؛ لأن الثراء والضحالة في أي لغة لابد له من دليل يدمغه، دليل لا يقوم على الشك والتخمين ولكن يقوم على القطع واليقين لأن من بدهيات القول: «إن الدليل إذا تطرق إليه الشك والاحتمال سقط به الاستدلال»:

فهل من دليل دامغ لديهم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؟

كيف هذا والدليل كله باطل لا يعدو غير كلمات غوغاء، وعبارات جوفاء تترنح في سوق الضلالة حتى أصبحت تجارة ليس فيها أمل في مكسب يرتجي حتى ولو كان من قبيل الربا الذي امتهنوه وضمخوا أنفسهم في عاره وشناره(*) سنين لا تحصى ولا تعد عدا.

إننا هنا إذا ما أردنا أن نبطل حجة المبطلين ونقدح في رجفات المرجفين؛ فلابد لنا من دليل، هنالك أيضا سوف يدور سؤال على راح العقول:

وما محكات ثراء أي لغة من اللغات؟

إن ثراء أي لغة يقاس بعدد ما تمتلكه من جذور لغوية (**): «تلك الجذور التي تمثل الأصول التي تشتق منها جميع كلمات اللغة ومفرداتها

(*) الشنار: أقبح العيب.

(**) الجذر اللغوي: يمثل المادة الخام لأصول اشتقاقات الألفاظ وتصريفاتها، فكلمة «أمن» تمثل جذرا لغويا يمكن أن يشتق منها على سبيل المثال لا الحصر: إيمان، مؤمن، مؤمنة، مؤمنات، آمنين، أمن مستأمن، أمانة (راجع مجلة العربي، مجلة ثقافية مصورة تصدر شهريا عن وزارة الإعلام بدولة الكويت. ص ١٢٠ - ١٣١).

ومشتقـاتها، ومرادفاتها ومتضاداتهـا، أضف إلى ذلك ما تمتلكه من رهافة في البناء والتركيب وحساسية في التـصريف والتدوير.. فهل اللغة العبرية أو أي لغة مهما كانت تمتلك جذورا كما تمتلك اللغة العربية؟

سؤال يبحث عن إجابة؟

إن اللغة العبـرية تمتلك ألفا وخمسـمائة جذر لغوي، بينمـا تمتلك اللغة اللاتينية أم اللغـات الأجنبية الحيـة (كالإنجليزية والفرنسـية) ألفين وخمسـمائة جـذر لغوي، أمـا العربيـة فـإنها فـارسة كل الـلغات إذ تمتلك أربعـة آلاف وخمسمائة جذر لغوي، فهل بعد ذلك مندوحة لأن يقال مثل ما قيل؟

أظن أن ذلك قاطع لكل جدال في هذا ولا يترك محلا لمراء أو مشاحة، اللهم إلا إذا وجـد محك آخر في علوم الـلغات ودروبها يمكـن في ضوئه أن يقاس ثراء اللغة أي لغة، هنا، فـإني من على قبة هذا القرطاس أنظر إلى من يمتلك دليـلا غيـر الذي سطرته أن يأتيني به وسـوف أكـون له من الشاكـرين الحامدين.

أما عن حساسـية اللغة العربية في مقابل اللغـات الأخرى فما من شك في أن اللغة العربية أكثر اللغات حساسية لـتوليد المعنى وتغييره بتغير السياق، حتـى أنه يمكنك أن تكون من حرفين اثنين فـقط كلمـات كثـيرة ذات مـعان متعـددة، وإن كان هناك مشكك أو مجـادل معاند فلينظر معي سـريعا إلى ما نورده:

هب أنك اختـرت حرفين مثل اليـاء والدال، وانظر ماذا ترى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ ﴿٦﴾﴾ [المائدة].

فاليـد هنا يقصد بهـا الجارحة من أول الـكوع والبوع مشـتملة في ذلك الأصابع ومـثلها في اللغـة العادية زيد يلبس سـاعة في يده، أو بيـد محـمد ساعة.

وقد يكون معناها: النعمة والفضل والعطاء، ومثيلها قول الرسول ﷺ في حق أبي بكر الصديق «ما لأحد يد في الإسلام إلا وكافأناه عليها، إلا أبا بكر فإن له يدا في الإسلام لا يكافئه عليها إلا الله».

﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ (٦٤) ﴾ [المائدة].

«يد الله مع الجماعة» فمرادها القوة هنا(*)، وتأمل مثلا معنى «يد» في قول العرب:

لقد أطلق الحجاج يده في القتل والترويع حتى أن سعدا يقول: انج سعيد

فإطلاق اليد هنا بمعنى الإسراف الشديد في القتل.

واستبصر هنا معنى اليد في قول الحق سبحانه وتعالي: ﴿ وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ (٣٨) ﴾ [المائدة]. فاليد هنا يقصد بها الذراع في أرجح الآراء.

معان عدة وصور متنوعة أتت من حرفين في ضوء ما أسعفنا الحال وارتجينا من المقام فكان ما تقدم من مقال، والأمر غير منقطع عن هذه المعاني بل هناك معان عدة وعديدة يمكن أن تأتي لاستعمالات الحرفين اللذين أوردناهما كمثال.

وما نذكره حول ثراء اللغة العربية وحساسيتها لا غرابة فيه ولا شذوذ في صحته إذ هي لغة رب العالمين التي اختارها لتكون لغة القرآن الكريم الذي أنزله على صدر رسوله الأمين محمد ﷺ ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا (٢) ﴾ [يوسف]

(*) هذا رأي المعطلة، حيث لا يثبتون لله جارحة، ويحملونها دائمًا على المجاز، زاعمين أن أخذ اليد بمعنى الجارحة يقتضي التشبيه والتجسيم، ومذهب التعطيل هذا مأخوذ من اليهود والمشركين والصابئة. أما أهل السنة والجماعة فيثبتون لله مثل هذه الصفات التي وصف بها نفسه، ولكن على وجه يليق بجلاله ولا يشبهونه بخلقه، وبما لا يؤدي إلى التعطيل.
- راجع العقيدة الطحاوية.

فهي لغة الأرض والسماء معا، وهي لغة - حية من لغات عصابة الأمم المتحدة!!!

وهي لغة الملايين في أرجاء المعمورة، وهي لغة قابلة لمسايرة تقدم الزمان، فهي لغة الوحي، ووعاء التنزيل وواصلة جماعية، وأبلغ كلام وأعلاه طبقة، وأسماه بلاغة، وأسمعه فصاحة، وأفرعه بيانا، وأبرعه افتنانا للواقعية، وانسجاما وتوازنا واتساقا، لسعة مدرجها الصوتي، واعتدال توزيع حروفها عليه.

إن لغة بهذا المعنى وتلك المواصفات وأكثر لخليق بأهلها، وحقيق بعشيرتها أن لا يهجروها مليا أو يجافوها هنيهة، إنها لغة حقيق بها كل حفاوة وحري بها كل اهتمام وتقدير ،اعظام وإكبار.

إننا يجب أن نهتم بلغتنا، ففي الاهتمام بلغتنا اهتمام بأنفسنا، واهتمام بذواتنا، واهتمام بتراثنا، واهتمام بحضارتنا،واهتمام بهويتنا، واهتمام بحاضرنا، وفي ذلك حفاظ على مستقبلنا؛ لأن باللغة يتواصل الأفراد، وبها يعبرون عن طموحاتهم وأهدافهم ورغباتهم وحاجاتهم، وآمالهم وآلامهم، ومحرجهم ومجرحهم، ولو أن بالأفراد عكمة فإن ذلك ما من شك سوف يؤثر على حالتهم النفسية ضيقا أو فرحا، غما أو سرورا، خجلا أو جرأة أو اعتزازا بالنفس، ضعفا أو قوة في أريحية وسكينة وطمأنينة.

كما أن اللغة أداة للاتصال مع الماضي السحيق والتراث العتيق، وفي سلامتها، وقوتها سلامة وقوة في الاتصال بما خلف الأسلاف وتركه العظام، وما سطره الأجداد، وفي كل ذلك نوافذ على هوايتنا وعلى ذاتنا، وعلى ماضينا، نستلهم منه من نحن، وكيف كنا، وماذا فعلنا وهو أمر ضروري لبناء وتركيب الذات وبنائها وصياغتها والاعتزاز بها.. ما من شك أن في ذلك سبيل؛ بل كل السبيل، لأن نستلهم فلسفة الحياة، وفلسفة حضارتنا، وفلسفة ذواتنا، وطبيعة ماضينا، وفي ذلك تواصل وانبلاج لطاقات ثقافية جديدة،

وتجديد لثقافات قديمة، ورؤية جديدة متجددة لمشكلاتنا، وواقعنا، وحاضرنا وهويتنا، وأيديولوجيتنا، ومتى تهتكت أساميل اللغة، وتسربلنا بزيف الوافد إلينا كان أمرنا مبنيا على الضعف لا محالة لأن ما لا ماضي له لا حاضر ولا مستقبل له.

لقد أصبحت أم المشاكل وسيدها وأعظمها هو أن اللغة العربية مهانة من أبنائها(*). يجابهها رياش عشيرتها وبني جلدتها، وكأنه أصبح لا هم لهم إلا عقوقها وقتلها بأفتك الأسلحة وأشدها دمارا، فأنشأوا للفصحي قاتلا ربلاً وربوه حتى اكتنز لحمه وقوي ساعده، هذا القاتل هو العامية وتفننوا في الغيظ للفصحى فأقاموا المهرجانات العامة لما يسمى بالأزبال الشعبية - عفوا، الأزجال الشعبية، ورصد المتنطعون والمتحذلقون من الأغنياء جوائز يسيل لها

(*) كتب حافظ إبراهيم سنة ١٩٠٣ قصيدة صور فيها اللغة العربية وهي تنعي حظها بين أهلها وتشكوهم مر الشكوى لمعاداتها يقول فيها:

رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي ... وناديت قومي فاحتسبت حياتي(١)
رموني بعقم في الشباب وليتني ... عقمت فلم أجزع لقول عداتي(٢)
ولدت ولما لم أجد لعرائسي ... رجالا وأكفاء وأدت بناتي(٣)
وسعت كتاب الله لفظا وغاية ... وما ضقت عن آي به وعظات(٤)
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة ... وتنسيق أسماء لمخترعات
أنا البحر في أحشائه الدر كامن ... فهل سألوا الغواص عن صدفاتي
فيا ويحكم أبلى وتبلى محاسني ... ومنكم - وإن عز الدوار - أساتي(٥) =

(١) رجعت لنفسي: أي تأملت، والحصاة: الرأي والعقل، واحتسبت حياتي: عددتها عند الله فيما يدخر. يقول على لسان اللغة العربية: إنني عدت إلى نفسي وفكرت فيما آل إليه أمري فأسأت الظن بمقدرتي، وكنت أصدق ما رموني به من القصور، وناديت الناطقين بي أن ينصروني فلم أجد منهم سميعا، فادخرت حياتي عند الله.
(٢) العداة: الأعداء يقول: اتهموني بأني لا ألد على حين أني في ريعان شبابي، وليتني كنت كما قالوا فلا يحزنني قولهم. وكنى بالعقم هنا عن ضيق اللغة وجمودها.
(٣) يريد بالعرائس: الألفاظ المجلوة الحسنة. ووأد البنت: دفنها حية.
(٤) الآي: جمع آية.
(٥) الأساة: جمع الأسي، وهي الطبيب. =

= فلا تكلوني للزمان فإنني أخاف عليكم أن تحين وفاتي(٦)
أرى لرجال الغرب عزا ومنعة وكم عز أقوام بعز لغات(٧)
أتوا أهلهم بالمعجزات تفننا فياليتكم تأتون بالكلمات
أيطربكم من جانب الغرب ناعب ينادي بوادي في ربيع حياتي(٨)
ولو تزجرون الطير يوما علمتم بما تحته من عثرة وشتات(٩)
سقى الله في بطن الجزيرة أعظما يعز عليها أن تلين قناتي(١٠)
حفظن ودادي في البلى وحفظته لهن بقلب دائم الحسرات
وفاخرت أهل الغرب.. والشرق مطرق حيا تلك الأعظم النخرات(١١)
أرى كل يوم بالجرائد مزلقا من القبر يدنيني بغير أناة(١٢)
وأسمع للكتَّاب في مصر ضجة فأعلم أن الصائحين نعاتي(١٣)
أيهجرني قومي - عفا الله عنهم إلى لغة لم تتصل برواة(١٤)
سرت لوثة الأفرنج فيها كما سرى لعاب الأفاعي في مسيل فرات(١٥)
فجاءت كثوب ضم سبعين رقعة مشكلة الألوان مختلفات
إلي معشر الكتاب والجمع حافل بسطت رجائي بعد بسط شكاتي(١٦)
فإما حياة تبعث الميت في البلي وتنبت في تلك الرموس رفاتي(١٧)
وإما ممات لا قيامة بعده ممات لعمري لم يقس بممات

=(٦) تكلوني: تتركوني، وتحين. تحل.
(٧) يقال: هو في منعة، أي في قوم يمنعونه ويحمونه.
(٨) الناعب: المصوت بما هو مستكره، وربيع الحياة أيام الشباب والقوة.
(٩) زجر الطير: هو أن ترمي الطائر بحصاة أو تصيح به، فإن ولاك في طيرانه ميامنه تفاءلت به خيرا، وإن ولاك مياسره تطيرت منه، والعثرة: السقوط، والشتات: التفرق. يقول: لو استنبأتم الغيب بزجر الطيرة، كما كان يفعل العرب لعلمتم ما يجر دفني عليكم من السقوط والانحلال.
(١٠) القناة: الرمح، ولينا: كناية عن الضعف، ويريد بالأعظم من دفن في الجزيرة من العرب.
(١١) النخرات: البالية المفتتة.
(١٢) المزلق: مكان الانزلاق، أي السقوط والزلل، والأناة: التأني والإبطاء، ويريد وصف لغة الجرائد إذ ذاك بالضعف.
(١٣) النعاة: جمع ناع، وهو المخبر بالموت.
(١٤) لم تتصل برواة: أي لم يأخذها الخلف عن السلف بطريق الرواية التي تحفظها من التغيير كما هو الشأن في العربية، ويشير إلى تلك اللغة المرقعة التي كانت مستعملة أيام نشر هذه القصيدة وهي أشد انتشارا الآن.
(١٥) اللوثة (بالضم): عدم الإبانة، ولعاب الأفاعي: سمها، والفرات: الماء العذب.
(١٦) الشكاة: الشكوى.
(١٧) تبعث الميت: تحييه، والرموس: القبور، الواحد رمس، والرفات: كل ما تكسر وبلي يريد ما بقي من الجسد بعد الموت.
مجلة العربي: مجلة شهرية تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، عدد مايو سنة ١٩٨٢، ص ٧٤-٧٥.

اللعـاب في مـهرجـانات الأزجـال هذه، وكـأن أهل العـرب لا هم لهم إلا ارتضاخ العامي من القول، والخوض في مستنـقعات الألفاظ المبتذلة لا يمنعهم مانع من غيرة، ولا يحجبهم حاجب من كـرامة وكأنه لا حمية على وطنيتهم ودينهم، وبات من المخـجل أن تكتب العـديد من الجرائد والمجـلات العربيـة اللفظ العربي الركيك والعامـي المبتذل مدعين أن في ذلك إفهاما غيـر مسبوق للقارئ ناسين أن ذلك تهـتك وإنهاك للأمة وإجحاف لا إفـهام، وأنهم بذلك خدم للاسـتعمـار الذي لا يألوا جهدا في ضـرب الأمة في مقـتل، وهنا نجد واحدا من نصـراء الفصـحى ينبه إلى ذلك عندمـا شاع في أوائل الثـلاثينيات التشيع إلى العـامية في مقابل الفصـحى، وخطر ذلك على الأمة حين يقول: إن الوحدة العربية تساوي صفرا إلى أصفـار ليكون المجموع صفرا. وبالعامية ينصـرف كل شعب إلى إلهـه، وتقل الإيجابيـة بين أبناء العـرب فيـتبـاعدوا ويتباغضوا.

إذًا، كيف نتـواصل مع ماضـينا السحـيق وقد أصبـحت أساميـل لغتنا مهلهلة ومرقـوعة بكل دخيل من ألفاظ اللغـات غير العربية حـتى جعلت منا مسخا مشوها وجعلت منا أشـباحا ناحلة، وكأن الدرن دب في أوصالنا فبدينا متهـالكين منـهكين، فلا نـحن كنا على شـاكلة أجـدادنا العظام، ولا نحن أصبحنا نمتلك أيديولوجـية فكرية ناضجة، فأصـبحنا نحن العرب من الخليج إلى الخليج ومن المحـيط إلى المحـيط لا نمتلك لسـانا واحـدا رغم أننا ذوات عروق واحدة لا تفرقنا حتى الظروف الجوية المناخية رغم الفروق الطفيفة التي تدلل على وحدة يجب أن تكون، فأصبـحنا لاختلاف لغتنا نسيجا اجـتماعيا مهلهلا، وكيانا اقتصاديا لا يمتلك لغة واحدة؛ لأن أداة تواصلنا لم تعد واحدة فأصبـحت أفكارنا متعددة متنافـرة متناثرة، وتعددت أعراف اللغـة بعد ما كنا ذوات لسان واحد وفكر واحد، وحضارة واحدة.

إن اختلافنا في لغتنا ولَّد لدينا اختلافا على ذواتنا وبين ذواتنا، فتشتتت الذات ونخر قوامهـا سوس المغلوط من الوافد إلينا، وازدادت الهوة بين ذوات

كل كيان عربي حتى صار الأمر مخزيا إلى الحد الذي يجعلك تحتاج إلى ترجمان بينك وبين أخيك العربي كي يفك طلاسم كل لغة فيتحقق التواصل وتتوحد الفكرة.

لقد بلغ حد استهتارنا باللغة مبلغا لا يستهان به فأصبحنا نحن العرب لا نمتلك أبسط أرضية من لغة مشتركة تحقق لنا التقاء فكريا حميما، وأصبح شبابنا يشك في ذاته، وفي تاريخه، وفي قوميته، وفي أصوله، وفي عروقه، وفي أجداده؛ لأنه لم تعد هناك لغة مشتركة للتواصل بين الأحفاد والأجداد، بين الفرع الذي دب فيه الوهن، وبين الأصل ذي القوة في الساعد والشحوذ في القد والبدن، فلم يعد الغصن يشعر بخلجات ونشجات الجذر والعضد، ولم يعد الفرع يلمس قرا ولا يشعر قيظا، ولا يمس مايجب أن يمس فيه عندما تتضاغى ويتداعى أصلا ينبت منه هذا الفرع.

إن اللغة أداة قوة مجتمع وعلامة من علامات حضارات القوم، بل لا يسمى القوم قوما إلا إذا اجتمعوا على لغة واحدة وهدف واحد، فهل نحن أصبحنا ذوات لغة واحدة حتى نبقى قوما واحدا فتكتب لنا الحياة بعزة كما كتبت لمن كانوا قبلنا؟

إن العجب كل العجب، والعيب كل العيب، والشنار كل الشنار، ألا نصبح قوما واحدا تجمعنا لغة واحدة، يتباهى منا من زاغت عربيته وضاعت فصاحته وأن يصبح من علاقات التحضر لا التنطع أن يتلوك الشاب بلفظ أجنبي وسط حزمة من ألفاظ اللغة العربية، بل القبيح كل القبح أن تصبح علامات التحضر أن يتكلم أهل أقدم لغة في التاريخ بلغة غير لغتهم في أحاديثهم العامة والعادية، وأن يصبح من الفخار كل الفخار أن تصاب «الضاد» بعجمة الإكس والواي والزد.

وعلى المستوى الاجتماعي فإنه يمكن القول مرتاحين: إن ما تقدم سوف يجعل هناك تنافرا لغويا بين أصحاب الجاه وأصحاب الآه، أصحاب الجاه

ذوات الثراء الباعث على الخجل من الفقراء، في أن أداتهم في ذلك هي لغتهم العربية بإهابها الجميل وقدها الأهيف الممشوق.

وانظر لتلك القيم والمعايير والمبادئ التي يمكن أن ترسخ فينا وتشب معنا إذا كنا لا نمتلك لسانا يجعلنا نتشرب ما جاء على لسان الأوائل، لسانا ليس به عجمة ولا عكمة، ونحن نقرأ مثلا ما قال به المأمون الحارثي. وما قال قس بن ساعدة وهو يبشر بميلاد خاتم المرسلين وما قاله أكثم بن صيفي أمام كسرى.

فكيف نتواصل مع مثل ما سطره الأوائل من الأجداد وقد لوثت فطرتنا، وهدت العجمة فصاحتنا، وتشبثت بلساننا العكمة وأدخل علينا كل دخيل وجهه القبيح وسحنته القميئة؟؟

كما تتواصل فينا قيمنا وتشب فينا معاييرنا، وتقوي فينا أهدافنا وتنسج فينا رهافة أخايلنا ونحن لا نرتشف من رضاب وحلو ثقافتنا؟!!

إننا يجب أن نهتم بلغتنا لأنها أوعية ثقافتنا وأفنية مساجلاتنا وسوح كرامتنا وعزتنا، وليس في ماضينا وتراثنا إلا كل فخار وعز ومجد فلنتكاتف جميعا للحفاظ عليها لأن في الحفاظ عليها حفاظ على كل شيء أي شيء.

وفي النهاية ندعو الله دعوة المحتاج والمضطر، وقد احترق الفؤاد أملاً في تلبية الدعاء وإجابة الرجاء أن يحفظ أمي الحبيبة مصر وأمتي العربية من كل سوء ومكروه، وأن يرفعها فوق الرءوس والأشهاد، وأن يجعلها رُبًا فوق الروابي، إنه نعم المولى وأخيراً نصير، وبإجابة دعوة المضطر جدير قدير.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

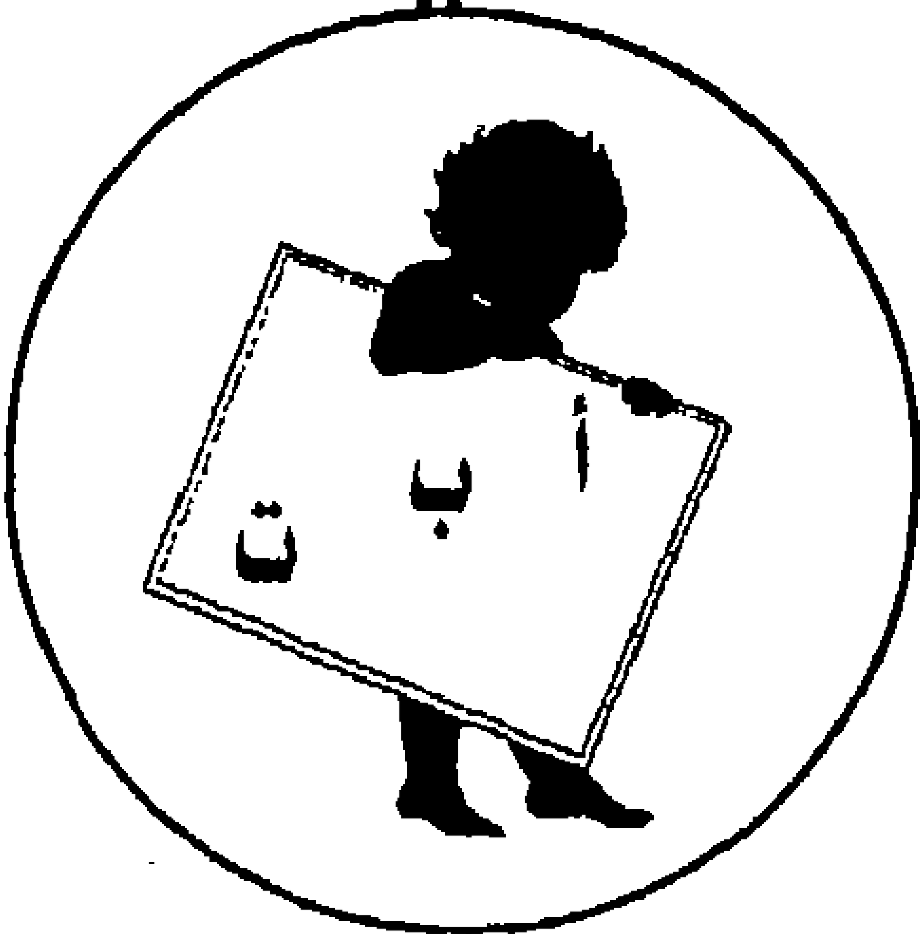
الفصل الأول

تعريف اللغة ووظيفتها

أولا: تعريف اللغة.

ثانيا: وظيفة اللغة.

ثالثا: ماهية علم النفس اللغوي.



أولا: تعريف اللغة:

تمثل لغة الكلام واحدة من أهم مظاهر السلوك الإنساني اللصيقة بالجنس البشري الذي لا يخالطه ولا يزاحمه فيها أحد من الخلائق، كما أنها تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة.

بل وجعلت اللغة في بعض الكتابات واحدة من أهم الفارقات للجنس البشري عن سائر المخلوقات، وهنالك نجد واحدا مثل أفلاطون وهو ينعت الإنسان قائلا: «الإنسان حيوان ناطق» وآخر مثل هيدجر يقول: «إن اللغة بيت الشعب».

صحيح أن لكل نوع من المخلوقات لغة يتواصلون بها فيما بينهم داخل مملكتهم وبيوتهم، إلا أنها لا تعدو غير لغة إشارية تقوم على الغريزة لا أكثر ولا أقل، وما رقصات النحل بأطوار وأشكال مختلفة إلا لغة إشارية تقوم على الغريزة فهما وإفهاما.

وقد حاول التجريبيون تعليم الحيوانات الراقية لغة الإنسان فما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، ومن زعم منهم قدرته على إكساب بعض هذه الحيوانات بعضا من كلمات البشر فلا يبلغ زعمه هذا في الواقع إلا إكساب هذه الحيوانات بعضا يسيرا من هذه الكلمات بعد أن تقطعت أنفاسهم أو يكاد، وبعدما كانوا يقومون بتحريك شفاه هذه الحيوانات بأيديهم، فالقردة «فيكي» مثلا ظل التجريبيون يدربونها عدة سنوات حتى تعلمت بالكاد أن تنطق بثلاث كلمات هي: «بابا» و «ماما» و «كب» أي كوب أو فنجان، كما قضت الشمبانزي التي تبناها عالما النفس هاييس وهاييس Hayes and Hayes ست سنوات من العمل الشاق لكي تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة، أما بالنسبة للإنسان، فإن إتقانه للغة منطوقة يعد أمرا عاديا وسريعا بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى، بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التخاطب بين

أفراد الإنسان معاني جديدة، وأن توجد ثنائية، أي يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت؛ وهو ما يشير إلى قدرة متفردة زود بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وتكوين فسيولوجي وتشريحي أكثر تعقيدا وارتقاء عن بقية خلق الله، وهي نعمة مركبة متفردة تستوجب على الإنسان الشكر لله سبحانه وتعالى.

ورغم أن الكلام يمثل مظهرا من مظاهر تفرد الإنسانية، إلا أن هذا الكلام لا يمكن النظر إليه على أنه أصوات عديمة المعني، بل لا يعد للكلام صفة الكلام، إلا إذا كان يشير إلى معان ودلالات محددة وإلا أصبح الكلام لا يعدو غير أصوات غوغائية لا طائل من ورائها، لا تأتي إلا من خلال الخبرة والتعليم والتدريب، وأداة الطفل في ذلك هو العقل.

وعلى أية حال، فإن كان للنمل والنحل والحيوانات الثديية من رتبة الرئيسات كالقردة العليا أمثلة معروفة للتواصل، إلا أن مستوى هذا التواصل بدائي أيضا. إذ هو اعتيادي Habituals، أي يقوم على أساس تكوين العادات، ويرتبط بموقف نوعي، ويستثيره عدد من الهاديات الداخلية أو الخارجية غير الرمزية Not Symolic، كما أن هذه الحيوانات الرئيسة إن كانت تمتلك أجهزة صوتية تساعدها على البقاء وعلى توفية حاجاتها الانفعالية مثل: الشخير Grunts، وصياح الولولة Howls، إلا أنها أصوات غير رمزية، كما أن جهاز الصوتيات لدى هذه الحيوانات يعد غير قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتميزة ذات المعنى كما يصدره هذا الجهاز لدى الإنسان.

وإن كان الإنسان الذي فضله ربه على جميع الخلائق يمتلك معجزة الإدراك المعرفي، وأعقد جهاز معرفي - إدراكي، يستطيع من خلاله فك شفرة الرموز اللغوية Linguistic code مما يجعل الإنسان لديه القدرة على تحويل وترجمة الرموز من نظام إلى نظام، فإن الحيوانات لا تمتلك هذه المقدرة، وإن

كان من المؤكـد أنها تستطيع أن تفكر لأنهـا تستطيع التمييـز Discimination، واكتشاف الشيء المختـلف من بين مجموعة أشياء، وهو مـا يشير إلى القدرة على التحقق أو التمثل الداخلي Inner representation، كما أنها تمتلك أنظمة اتصال لغـوية وغير لغوية واسـعة النطاق مثل الصـراخ والروائح، والإشارات البصرية، والحركات، لكن الشيء الوحيد الذي لا يستطيع أي حيوان فعله هو القدرة على ترجـمة وتحويل الرمـوز اللغوية إلى لغة منطوقـة، أي أن الإنسان يفرق عن الحيوان في امتلاكه نظاما معـرفيا معقدا يمكنه من تحويل التفكير إلى اللغة، واللغـة إلى تفكير خلافا وافـتراقا عن جمـيع الحيوانات، فتـبارك الله أحسن الخالقين.

ولما كانت اللغـة أداة التعبير عن المعـني؛ لذا فإنها لا تقتصـر فقط على الكلام الملفوظ، بل تزيد على ذلك لتشمل، ما هو أكثر من ذلك من إشارات وإيماءات وحركـات، وهو ما يجعلنا نقول مـرتاحين بأن لغة الإنسان تتـضمن جانبين رئيسين هما:

١- اللغـة المنطوقة أو المكـتوبة وهو مـا يسمي بـاللغة اللفظيـة Verbal Langauge.

٢- اللغة غير اللفظية NonVerbal Langauge وهي اللغة التي تتمثل في الحركات والإشـارات والإيماءات والتي يمكن من خلالها فـهم معنى معين أو دلالة مخصوصة تواضع العرف على معنى معين لها.

ولما كانت اللغة أوسع بكثـير من مجرد ألفاظ، فـقد ذهب بعض علماء اللغة في تعريفهم لها يختلفون فيما بينهم في التوصل إلى تعريف محدد لها، ولعل مبـعث ذلك أن بعضهم ينظر في تعـريفه لها قاصـرا إياها على الجانب اللفظي مـستـرشدا في ذلك بأن اللغـة نتاج إنسـاني، وغايتـها التـواصل مع الإنسان، وفي المقابل ينظر فريق آخر فـي تعريفه للغة من زاوية أوسع، حيث

يرى أن اللغة مادام غايتها الفهم والإفهام فإنها تتضمن ما هو أوسع من الألفاظ ناظما في تعريف اللغة ما تتضمنه من إشارات وإيماءات وحركات، وعمادهم في تأييد وجهة نظرهم هذه هو أن الإنسان أثناء الحديث لا يستغني عن الحركات والإشارات والإيماءات، بل وقد يعتمد فقط على هذه الحركات والإشارات والإيماءات في توصيل مراده وما يعنيه، وذلك كما يحدث عندما يستخدم الفرد أصبع السبابة بشكل معين فيفهم من هذه الحركات التهديد والوعيد، وعندما يستخدم نفس الأصبع بشكل آخر فقد يفهم الرفض وعدم القبول، وكذلك استخدامه لحركات الكتفين والرأس بأشكال حركية معينة ليفهم منها دلالات محددة ومعاني مقصودة.

وعلى أية حال، إن التوصل إلى تعريف جامع للغة أمر يعد جد عسير إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أي مفهوم إنساني، والخلاف حول تعريفها هو الشيء الذي يمكن أن نتفق عليه بداءة، بينما الاتفاق على تعريف للغة لا يمثل اتفاقا عاما فهو أمر عليه خلاف.

فاللغة كما يشير خلف الله (١٩٨٠)، نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية أن تكون أداة للتحليل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد.

وكون اللغة نظاما اصطلاحيا من الرموز الاصطلاحية المتفق على محيطها الصوتي ونغمتها أو دلالتها، فعلى ذلك تفترق اللغة في العرف الإنساني عن لغة الطير والحيوان والتي تقوم على الإشارات الغريزية فقط التي تتواصل بها كل في مملكته.

واللغة بهذا المعنى، أداة للتواصل بين الأفراد، وهي بهذا تتكون من مجموعة من الرموز الاصطلاحية أي مجموعة من الحروف والإشارات التي

تعارف أهلها واتفقوا على محيطها الصوتي أو دلالتها ومعناها، وبهذا يتحقق بها شرط الفهم والإفهام.

وكون اللغة رموزا اصطلاحية تعارف عليها الأفراد أو قوم من الأقوام، فإن ذلك يفيد أن التواضع على رموز معينة في أي لغة من اللغات يقوم على الاختيار الاتفاقي بين هؤلاء الأفراد، وهو ما يشير إلى أن اللغات نظام مكتسب لا موروث، كما تشير هذه العبارة إلى الاختلاف من حيث الصوت، لا من حيث المعني فهو ثابت يتحدد بالنسبة إلى الأجناس البشرية المختلفة (نوال عطية، ١٩٧٥) وهو ما يشير إلى أن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتقسيم علاقاتهم وتيسير أمور حياتهم؛ ولهذا كانت معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية التي تستقر وتستقيم بها حياة الفرد.

كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها «قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق System يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد في مجتمع ما»، وهذا التعريف في واقعه بالإضافة لما سبق يقرر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها وكيانها الداخلي الدقيق، وهذه الحقائق هي:

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية المتفاعلة، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تتولد وتنمو في ذهن الفرد الناطق للغة أو مستعملها، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارت، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين، وتتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي لدى الإنسان.

٢- أن هذه القـدرة تكتسب، ولا يولد الإنـسان بهـا، وإنما يولد ولديه الاستـعداد الفطري لاكتسـابها، ويدفعـه لهذا الاكتسـاب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجـموعته البشرية نفسيا واجتـماعيا وحضاريا، ورغـبتـه في التعـايش وتبادل المنـافع والمصالح بينه وبين أفـراد هذه المجموعة.

٣- أن هذه القدرة المكتسـبة في طبيعتـها تتمثل في نسق مـتفق عليه أو متعارف عليـه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغـوية، أو الجماعة الناطقة للغة، ويدخل في تكـوين هذا النسق العديد من الوحدات أو الأنساق الفرعية هي:

أ- النسق الصـوتي **Phonomic System**(*): وهو الذي يحـدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلـمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعـارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

---

(١) الفوناتيك Phonetic ويعني بالأصـوات الإنسانية شـرحًا وتحليـلاً متحـرراً من لغة بعـينها إنما يجرى التـجريب فـيه مع كل اللغـات، أما الفونولوجي يعـني بأثر الصوت اللغـوي في تركيب الكلام نحـوه وصرفـه، ولهذا يمكـن أن يطلق عليه علم الأصـوات الذي يخـدم بنية الكلمـات وتركيب الجمل في لغـة من اللغات. وإن كان يصعب الفـصل بينهما وتحديد فواصل دقـيقة بين المصطلحين، وآخـرون يجعلون الأول للبحث التـاريخي والآخر للبـحث الوصفي، ومن أمـثال هؤلاء De Saussure.

أهمية السمع في الإدراك «إدراك الصوت اللغوي».

١- إدراك الأ صوات اللغوية عن طريق السمع يدع سـائر الأعضاء حرة طليقة فيقع فـيها أشياء أخرى.

٢- السمع يدرك الأصوات من مسافة قد لا يستطيع النظر عندها إدراكًا.

٣- لا تحوله موانع طبيعية كالحواجز والجبال، وانعكاسية الرياح كما في الشم.

٤- تستغل ليلاً ونهارًا وفي الكلام والقدر.

وقد عبر رمانيز Romanes قائلاً لو لم يوهب الإنسان مقدرة النطق والإفصاح عما يخالج نفسه لكان من المحتمل ألا ينهض فوق أحط أنواع القردة.

ويقول ابن خلدون في مقدمته: «السمع أبو الملكات اللسانية» والكتابة جسدها قد ولا تزال هكذا حتى يبعث فيها النطق وحياة.

ب- النسق الدلالي Semantic System: ويعني معنى الوحـدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقـبولة في اللغة وفي ضوء السياق الضامن لمعناها.

ج - النسق الإعـرابـي أو النحـوي Syntactic System: ويعني ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في أشكالها المقررة في اللغة.

د- النسق الصـرفي Morphological System: وهو النسق الذي تعـالج فيـه أو من خـلاله بنايات الكلمـات وأنواعـهـا وتصـريفـاتهـا أو اشتقاقاتها.

هـ - النسق المعـجمي Lexical System: ويقصـد به مجمـوع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة.

و- النسق الجرافـيمي Graphemic System: ويعني شكل الحروف من ناحية الرسم الكتـابي وأشكال تجمعاتها كـتابيًا عندما يجاور بعـضها بعضًا في علاقة ارتباطية.

٤- أن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد.

على أية حال، مهما كان من خلاف فإن التعريفات في هذا المجال تنظر إلى اللغة على أنها مجـموعة من الرموز الاصطلاحية التي تعـارف عليها قوم من الأقوام في بيـئة من البيئـات للتعبـير عن المعاني والمقاصـد وأداة للتواصل بينهم.

ثانيا: وظيفة اللغة:

إذا تصورت أنك تحـيا بلا لغة مع بني جنسك فتـصور في نفس اللحظة كيف سيكون مسـتوى تفكيرك وكيف ستكون طبيعة حيـاتك، وعندما تتعمق في إلحاق هذين الفـرعين من التصور بصـيرورة حياتك فـإنك سوف ترى أن اللغة لها وظائف عدة، ولعل من أهم هذه الوظائف ما يلي:

١ - بقاء حياة الفرد واجتماعه المدني مع الغير:

لو لم يكن مصير الإنسان متعلقا بوجود لغة ما لما كان له حاجة في اختراعها فالإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلا ما يسد به حاجاته ويحفظ بها بقاءه وإلا فما الداعي للاختراع إذن؟

إن اللغة تعد سر بقاء الإنسان ومداومة حياته، فاللغة بالنسبة للإنسان بمثابة الماء والهواء، وليس معنى كلامنا أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لمات، ولكن ما نعنيه أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام وأحقر الحشرات وأضعف الفئران، إذ كيف يرتقي الإنسان ويتقدم إذا لم يكن لديه آلية للفهم والإفهام.

فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شئون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية، فإنه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد كليا على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربه.

واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وطريقه إلى فهمهم وتحسس أذواقهم، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم، ومن ثم توفير كل ما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام، وبالتالي فاللغة تصبح أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته، وعاملا مهما بها تتحقق منافعه ورغباته وتتسهل سبل تنشئته وتيسر أمور عيشه في إطار هذه المجموعة، وربما



كان هذا هو ما كان يعنيه «هيدجر» من قوله: «إن اللغة هي منزل الكائن البشري».

واللغة أيضا وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلي تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، فبواسطتها يمتزج بالآخرين ويقوي علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا ونماءً، وهذا ما يجعله أكثر وعيا وإدراكا وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج والمشاركة في تحقيق التطور الفكري، وهكذا بفضل اللغة تتصرف شئون الفرد ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية، وبفضلها أيضا تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم وترتقي حضارتهم وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة؛ حيث يكون الفرد في مجتمعه، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري.

واللغة كما يعبر أحد الدارسين: «مرآة الشعب ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليد، وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة ورحبة من التجارب والمعارف والأفكار وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم، فيطلع على عاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم فتتحسن أذواقهم، ويطلع على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي، وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم فترتقي طرائق اجتماعه مع الآخرين».

٢-الوظيفة النفسية للغة:

أ- اللغة والنمو العقلي:

يري علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية، فنما ذكاؤه وقوي تفكيره، وفي هذا الإطار يشير الفيلسوف الفرنسي إتين كونديلاك Etienne Condillac على أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسا من الإحساسات أي من خلال التجارب الحسية، ولكن الواسطة الأولي لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هي اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية.

كما تؤثر الكفاءة اللغوية على نمو العمليات المعرفية؛ حيث إن العلاقة بين الكفاءة اللغوية ونمو العمليات المعرفية علاقة طردية، كما أنها علاقة تفاعلية، فكلما زادت الكفاءة اللغوية؛ زادت كفاءة العمليات المعرفية، وذلك من خلال زيادة نموها والعكس صحيح (Polloway & Smith, 2000).

ومن ثم فإن الإنسان بدون لغة سوف لا يعدو فكره وتخيله فكر وتخيل حيوان يعبث في فيافي قاحلة لا خضرة فيها ولا ماء، وبناءً عليه فإن عقله وما يمتلك من قدرات لم يكن ليتمايز وينضج إلى الحد الذي يجعله يخترع ويبتكر؛ لأن اللغة تؤدي إلى ترقية التخيل فتجعله آلة ناجحة في إعادة الإنتاج من خلال ما يزيده التخيل ويحذفه ويعدله.

واللغة هي أداة الإنسان وآلته لفك رموز ما يدور بالذهن، وهي أيضا وجه الفكر الناطق والظاهر والملموس، ومن هنا يشير جمعة (١٩٩٠) إلى ما يسمى بالوظيفة الاستكشافية Heuristic function للغة، تلك الوظيفة التي تتجلي أهم مهامها في الاستفهام من خلال استخدام الإنسان للغة في الاستفسار عن الجوانب التي لا يفهمها لما يحيط به من مؤثرات ومكونات

بيئية؛ فيعمد بذلك إلى سد النقص الذي يعتريه في كل جوانب حياته، وتكشف جوانب ومجاهيل جديدة فتزداد معارفه ومداركه وقدراته العقلية.

ب- اللغة وتنمية التفكير والذكاء:

لا غرو إن قلنا أن اللغة قاطرة نقل الأفكار وأنه بابتكار الإنسان لرموز اللغة حتى ينشئ لغة له جعله باستخدامها يرتقي من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد؛ وهو نوع من التفكير يعبر عن أسمى معاني ارتقاء الإنسانية، ويشير حلمي خليل (١٩٨٠) إلى أن الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرموز اللغوية ويستخدمها استطاع في الوقت نفسه أن يحقق لعملية التفكير عنده استقلالا عن العالم المادي بحيث أصبحت هذه الرموز ممثلة في الكلمات، وهي موضوع التفكير بدلا من الأشياء ذاتها، وبذلك خطي الإنسان خطواته الأولي نحو التفكير المجرد.

كما أن تأثيرها على الفكر إنما يتضح بجلاء ودون أدنى مراء من خلال مفهوم التوسط اللفظي Verbal mediattion، وهو متغير داخلي يسهل عملية التعلم؛ بل والاحتفاظ والفهم، إذ غالبًا ما يعتمد الإنسان على اللغة، وذلك من خلال الاتكاء على الاستراتيجيات اللغوية التوسطية أو الوسيطة Mediational Strategies؛ وذلك للقيام بعملية تصنيف للأشياء، وضمها في فئات وعنونتها Labeling، وتعميلها مع المعرفة السابقة. كل ذلك وأداته الغالبة هي اللغة، الأمر الذي يسهل له حل المشكلات وجودة تنظيمها كمعطى ونتيجة، أنها أداة تعميل المعرفة وقاطرة تنمية الأفكار ونقلها للذات وللغير. (Pollay and Smith, 2000).

إن مثل هذا الأمر إنما يعبر بصدق عن العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة حتى قيل في شأن هذه العلاقة بأن اللغة هي الوجه المنطوق للفكر وأن الفكر هو لغة صامتة - وإن كان بياجيه يرى أن الفكر سابق على اللغة -، إن مثل

هذه العلاقة التبادلية التي استرعت انتباه الأوائل من الفلاسفة والمناطقة وعلماء الكلام وعلماء النفس لتعبر بجلاء عن أهمية اللغة في تنمية الفكر، وعن أهمية الفكر في تنمية اللغة، ومن ثم فقد نظر البعض لأهمية العلاقة فاعتبروا أن أفضل طريقة لدراسة العقل الإنساني والتعرف عليه إنما يأتي من خلال دراسة لغته، واعتبروا أن هدف اللغة الرئيس والأساس هو بحث ومعرفة العقل سواء كان هذا العقل عقل فرد بذاته أو عقل جماعة بعينها، كما تكون الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات العقلية، وأساسا للذكاء الذي يضحى بمنزلة المقطر أو المهذب والمصنف للمادة الخام التي تنقلها الأحاسيس، ومن هذا المنطلق أكد كونديياك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء.

أما بياجيه فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة، فاللغة تحدد وتميز الأشياء والأحداث وتجعل لكل منها هوية وتنقلها من عالمها المحسوس إلى عالم ذهني مجرد؛ ولذلك فإن اللغة في رأي بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها ويبلورها في ذهنه إنما يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركب جمله وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة، وطبقا لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة.

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء، وفي ذلك يقول لويس تيرمان Lewis Terman معلقا على اختبارات الذكاء لاستانفورد - بينيه Bient:



«إن الاختبــار اللغوي له قيمــة أعظم من أي اختبار آخــر للذكاء» ولهذا الرأي في الحقيقة عدة توجهات يمكن أن نوجزها على النحو التالي:

١- هناك علاقــة إيجابيــة طردية بين ذخيرة الفــرد من الكلمات ونســبة ذكائه، فــالأفراد الذين يفكرون تفكيرا عــميقا ومنوعــا مضطرون في الغالب للبحث الجبري عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حــصــيلة وافيــة من الأفكار، ولا شك أن أي جــزء من هذه الأفكار يشتمل على مــجموعة من المفاهيم والمعاني الحــسية والمجردة التي تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها. إضافــة إلى ذلك فإن مجموع الأفكار التي تفد إلى أذهان هؤلاء يستدعي البحث عن ألفاظ وصيغ لغوية تمكن من نقلها إلى الآخرين، ومن التعبير عنهــا على نحو يتوافق مع العرف اللغوي العــام أو العرف اللــغوي الخــاص، وبذلك فــإن الذكاء يســوق إلى التفكير، والتفكيــر يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية التي يعــمل فيها الفكر، والمادة المعرفية المكتسبــة تقود في العادة إلى البحث عن اللغة التي تنقلها وتعبر عنها وتقايض بها أفكار الآخرين ومعارفهم، وبهذا يتكون الرصيد اللغوي الغزير ليكون دليلا على الذكاء أو مشيرا إليه.

٢- من المعروف أنه كلمــا زادت نسبة الذكاء العقلــي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرأه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم اتضحت له العــلاقــات بين المفردات الــلغوية ومــدلولاتهــا، وبالتــالي زادت حصيلته اللغوية، وعلى العكــس من ذلك كلما قلت نسبة ذكاء هذا الفــرد ضعف فــهمــه لما يقرأه أو يســمعــه، ومن ثم ضعف إدراكــه للعلاقات اللغــوية وقلت حصيلته من المفــردات والمعاني، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفــرد الوافية من مفردات اللغــة ومهاراته اللغوية عامة دليلا على سعة تفكيره ونمو ذكائه.



٣- مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدي المرونة في البحث عنها في الذاكرة، والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدي القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته، وبالتالي فإن الثراء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب وإنما يدل أيضا على خصوبة في التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط.

ج - اللغة والانتماء:

ما من شك أن اللغة تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو المواطنة والانتماء للقومية من خلال تأصيل ارتباط الفرد بجذوره، إذ تعد اللغة آلة الإنسان ووسيلته الفاعلة للاطلاع على قيم التراث وما خلفه السلف، فيشب الطفل الصغير، والشاب الراشد وقد تشرب قيم الماضي واطلع على ما خلفه الآخرون فيتعرف على إيجابياتهم فيزيد إكباره لتراثه وقوميته وجذوره وانتمائه، ويتعرف على سلبياتهم فيصحح المسار ويخطط للمستقبل، وبذا يصبح الفرد موصولا لديه حلقات الزمان الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل.

ولا يفوتنا هنا أن ننبه إلى فضيحة عظمى - ولا أجد من ألفاظ اللغة غير هذا اللفظ - تقع في حق تربية هذا الجيل من أطفال مصر والأمة العربية، وكثيرا ما نبهنا إليها مستخدمين جوارح اللفظ وقوارص الكلم، تلك الفضيحة التي تتمثل في خسارة واضحة وفادحة سوف يجني ثمارها هذا البلد الطيب الأمين مصر الكنانة الطاهرة وأبناء الأمة العربية. هذه الفضيحة تتمثل في تعليم أطفال رياض الأطفال اللغة الإنجليزية مع أو قبل تمكنهم من اللغة

العربية، وهو أمر سوف يؤدي إلى تهتك أجيال بأكملها، وسوف يؤدي إلى طعن في انتماء هذا الجيل إلى وطنه وثقافته وعروبته وقوميته وأيديولوجيته.

إن تعليم اللغة الإنجليزية مع أو قبل اللغة الأم، اللغة العربية قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم، يؤدي إلى ما يسمى بالكف المعرفي Cognitive Inhibtion للغتين؛ لأن تعلم لغتين في آن واحد وفي سن مبكرة، أو تعلم اللغة الثانية قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم يؤدي إلى ما يسمي بالتداخل المعرفي Cognitive Interfernce حيث تقوم كل لغة بالتأثير السلبي على نمو اللغة الأخرى، فاللغة العربية سوف تثبط نمو اللغة الإنجليزية، كما تثبط اللغة الإنجليزية نمو اللغة العربية؛ وذلك لاختلاف الجذور اللغوية التي تمثل المادة الخام لأصول الاشتقاق.

وقد يذهب البعض إلى أن تعلم لغتين في آن واحد قبل تمكن الطفل من لغته الأم يؤدي إلى تنشيط نمو اللغتين؛ أي اللغة الأم واللغة الثانية، وهذا أمر لا تثبته البحوث والدراسات حتى ولو كانت اللغة الأم واللغة الثانية ذات جذور لغوية واحدة كاللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية باعتبارهما من اللغات الحية المستلة من اللغة اللاتينية. إن تعلم الطفل في بلادنا العربية للغة الثانية قبل تمكنه من اللغة الأم سوف يضر لا محالة بالصفحة النفسية لأطفالنا، ومن ثم بمستقبل أمتنا.

إننا إذ ننبه مشددين بكل ما نمتلك من صوت زاعق حد الصراخ، وخلجات حتى البقية من الأنفاس المدعمة بالقوة حد القعقعة أو الهدير أن يوقف تعليم اللغة الإنجليزية والتي سوف يدفع ثمن تدخلها في فطر الأطفال الأبرياء تلوينا وتثليثا وتدويرا بلادا من أطهر بلاد الدنيا ومن أغلى بقاع الأرض قاطبة، ألا وهي مصر الحبيبة وأمتنا العربية الغالية فضلا عن ظاهرة الكف أو التثبط أو التدخل المعرفي التي ذكرناها والتي تمثل مخاضا طبيعيا

لتعلم اللغــة الأم واللغة الأجنبية في هذه السن المبكرة، فـضلا عن ذلك، فإن هناك سلبيات أخرى سوف تدفع أمتنا الحبيبة ثمنها غاليا فيما بعد.

وإليك بعض المغــارم والأثمــان التي ســوف تدفع من أكبــاد هذا البلد الطاهر، مصر الكنانة على سبيل المثال لا الحصر:

١- تفيد نتائج دراســات وبحوث علم النفس أن اللغة والذكاء صنوان، إذ توجد علاقة وطيدة بين الذكاء واللغة، فكلما زادت القدرة اللغوية زاد ذكاء الأفــراد حتى قــيل في بعض الأبحــاث أنه يمكن استــخدام مقــاييس القدرة اللغوية لتــعبر بصورة أقــرب إلى الصحة عن نســبة الذكاء، ومن ثم يصــبح من البدهي أن تثبيط اللغــة سوف يؤدي إلى التأثيــر بالسلب على الذكــاء الذي تمتلكه هذه الأجيــال من الأطفال التي ربيت بالطريقة السابقــة، فهل من صالح أمتنا الحبيــبة أن يتولى إمرتها فيما بعد أجيال منقوصة الذكاء؟!!

٢- إنه من المعــروف أن اللغة تدفع حاملــها لأن تكون ثقافــته وانتــماءه على شاكلة موطنها ومــسقط رأسها، كما تجعل المتعلم مــتحيزا لبلد اللغة التي تعلمــها ومتحيزا لهــذه البلد في انتمائه وثقافــته واتجاهه، فهل من صالح أمتنا الحبيبة ذلك؟

إن دراسة خطيرة نشرتها مــجلة (ميدل إيست جورنال) المجلد ٣٦ / ج ٤/ ١٩٨٢ أجراها أستــاذ العلوم السياسية بــالجامعة الأمريكيــة بالقاهرة خلال العام ٨١/ ١٩٨٢ حول الاتجاهات السياسية لطلاب الجامعة الذين يلاحظ أنهم في الغالب من أبناء (الصفوة أصحاب عــربات البطاطا والترمس قبل الانفتاح) في مــصر تؤكــد النتائــج على الأثر الخطير لمثــل هذه الجامــعة على اتجــاهات الطلاب وانتمائهم وهم الذين سوف يتولون في أغلب الأحوال بحكم موقعهم وموقع آبائهم المناصب القيادية.



فعندمـا سألهم الباحـث: أي من الآتي يصف بصدق شخـصية مـصر السياسية؟

- أجابو: مصر قلب الأمة العربية (٨, ٥ ٪).
- مـصر جـزء من الحضـارة الغـربية وعـالم البـحر الأبيض المتـوسط (٩, ٣٪).
- مصر أرض الفراعنة (٩, ٥٣٪).
- وعندما سألهم: هـل مصر تنتمي إلى العالم العـربي أجاب بالرفض (٩, ٢٨٪).
- وحين سألهـم: هل على مصر التـزامات تجـاه العالم العـربي أجاب بالموافقة (٧, ٢٨٪).
- ويؤكد الباحث الأمريكي على أن عملية التغريب قد تركت آثارا بالغة على طبيعة الانتمـاء التي تميز أبناء هذه الفئة، حيث يلاحظ أن ٦٦٪ من أبناء هذه الطبقة من طلاب الجـامعة الأمريكية قـد فضلوا العمل بعد التـخرج خـارج مصر، وأن ١٣٪ فـقط هم الذين قبلـوا العمل بداخلها، ولكن بمواصفات وشروط محددة!!

إن الأمر كـما تقـدم ليس بالهين ولا بالسهـل فهل يليق بأم الحـضارات هذا؟

٣- إن إدخال اللغة الأجنبية في التعليم، وفي هذه السن المبكرة، بجوار اللغـة الأم يؤثر بالسلب على القـدرة اللغوية لدى الطفل، وكـذلك فهمـه وإفهامه، الأمـر الذي سوف يجعل الطفل في النهايـة وبعدما يكبر غير قادر على الاتصال بماضي وحضارة أمته، إذ إن فساد ملكته

اللغوية سوف يجعله غير قادر على فهم التراث المكتوب طبقا لأصول اللفظ الفصيح في اللغة، مما يجعلنا في النهاية نخرج أجيالا فاسدة الجذور مبتورة الأصول، غير موصولة بماضيها وأصول أمتها، وصدق من قال: من لا ماضي له لا حاضر ولا مستقبل له.

٤- إن تعلم اللغة الأجنبية الثانية والتحيز لها منذ هذه السن المبكرة ما من شك يؤثر على أيديولوجية الأفراد وهويتهم نظرا لتحيزهم لثقافة بلاد هذه اللغة لكننا ننوه هنا إلى أن ما تقدم ليس معناه على أي نحو من الأنحاء القول بعدم تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ولكن ما نقوله هو تأخير سن تعليم هذه اللغات إلى ما بعد المرحلة الابتدائية حتى نفسح للأطفال المتعلمين قدرا يسمح لهم بالتمكن من اللغة الأم.

وينوه المؤلف بأن ما طرح آنفًا ليس معناه أن نقلع عن تعليم اللغات الأجنبية لأبنائنا، ولكن ما نريد التأكيد عليه هو أن يتم تعليمها في الفترة المواتية لتعلمها، وهي الفترة التي يكون الطفل فيها قد تمكن من تعلم اللغة الأم.

وتشير نتائج العديد من البحوث والدراسات، وقراءات تحليل التراث النفسي بأن هذه الفترة تمتد من بعد انتهاء السنة العاشرة إلى ما بعد منتصف الثانية عشرة من عمر الطفل؛ وذلك طبقًا لمقتضيات الفروق الفردية بين الأطفال، وهو ما يشير إلى أن تعليم اللغة الأجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي يترك آثارًا سلبية على الهوية والانتماء واللسان العربي للطفل.

ويذهب بعض الباحثين إلى نقيض ما ذهبنا إليه آنفًا، حيث يذهبون إلى القول بأن تعليم اللغة الأجنبية مع اللغة الأم في بواكير حياة الطفل يساعد

على نمو اللغتين؛ حيث تساعد كل لغة على نمو اللغة الثانية وحجتهم في ذلك أن الألمان أو الإنجليز أو الفرنسيين يعلمون أطفالهم اللغة الأم واللغة الأجنبية الثانية في المراحل المبكرة من التعلم، ومثل هذا الرأي لا ينسحب على تعليم الإنجليزية أو أي لغة أجنبية أخرى في حالة اللغة العربية. وذلك لاختلاف الجذر اللغوي للغة العربية عن الجذر اللغوي لأي لغة أجنبية، فمثلاً أين الجذر المشترك Cognate oR Stem بين كلمة مثل كلمة حضارة في العربية ومقابها في الإنجليزية Civilization بالطبع لا يوجد أصل للاشتراك بين اللغتين في الجذر، وذلك لأنهما لم تنبثقا من لغة أم واحدة؛ كما في حالة الألمانية أو الإنجليزية أو الفرنسية فإنها لغات تنبثق من أصل واحد وهو الأصل اللاتيني؛ ولذلك تجد كلمة حضارة ذات جذر واحد في الفرنسية والإنجليزية وهو: Civile، وهو ما يجعل كلتا اللغتين دافعًا للأخرى في رأي بعض العلماء برغم عدم تأكد ذلك في نتائج العديد من الدراسات.

وعليه، فإن الذاهبين إلى ما ذهبوا إليه قد جافو الصواب وجافاهم، وتاه عنهم أبسط مسلمات العلم.

إن المتبني لفكرتهم السابقة إنما يخدم أعداء الأمة، خدمة سوف تهتك عضد أمة في ساحتها من الهموم والآثام والبلايا ما الله عالم به، فهل يريدون أن يضيفوا لها ألمًا على ألم وهمًّا على هم؟!

وعود على بدء، لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه، كما سبق وأشرنا، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتوحي له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية، وهذا ما دفع بعض الباحثين لأن يربط اللغة بالفكر الإنساني ويقرر بأن

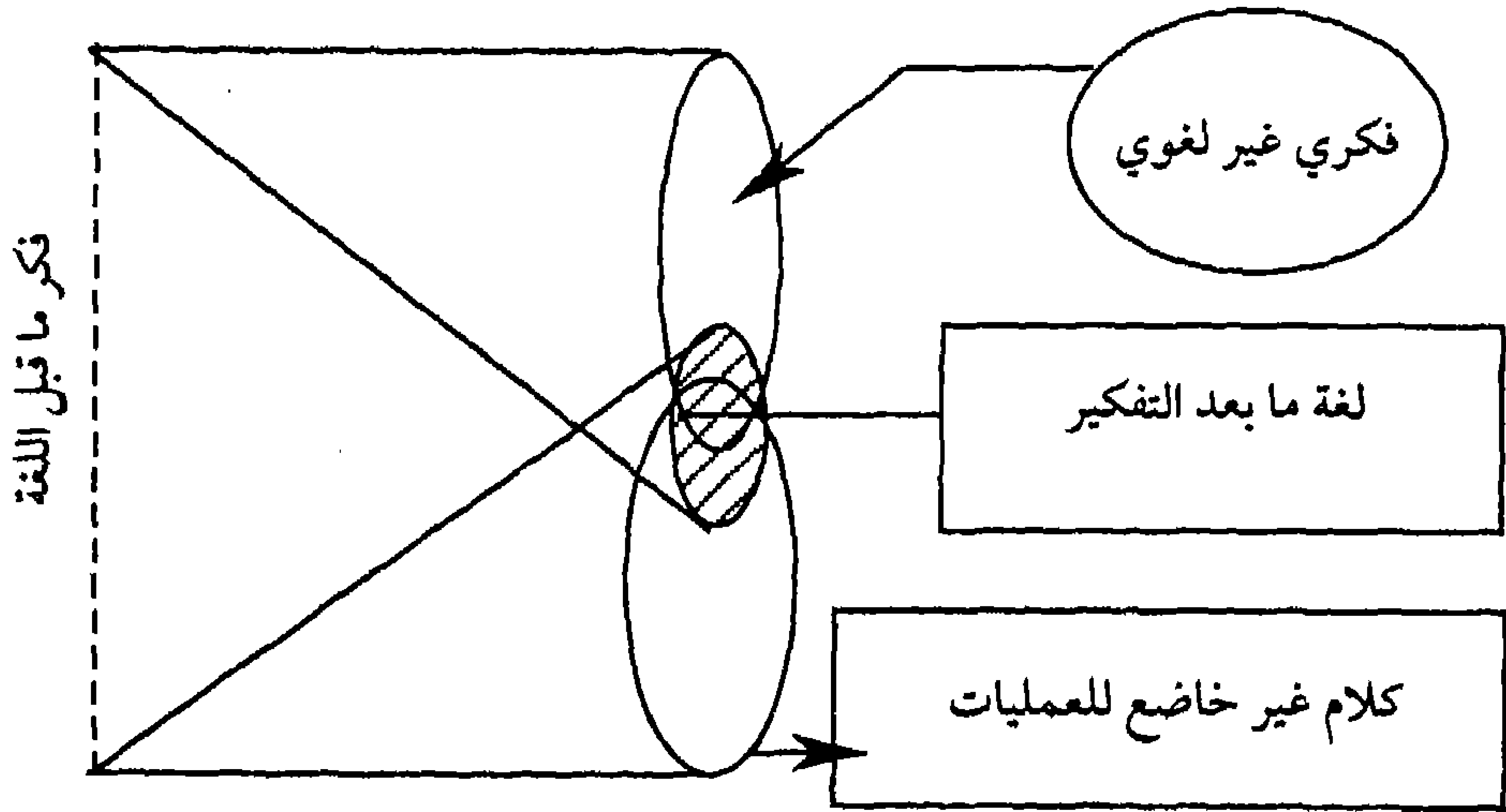
«إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التي تستخدم في إبراز عناصر الفكر، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر» بل إن بعضا آخر مثل «واطسون» و «آرثر كيسلر» تجاوز ذلك فرأى أن اللغة هي التفكير نفسه.

ولهذا ذهب فيجوتسكي Vygotsky في كتابه التفكير واللغة Thought and Language إلى أن للغة وظيفتين إحداهما: اجتماعية وتتمثل في الاتصال الخارجي للإنسان مع غيره من أبناء جنسه، والثانية: شخصية وتتمثل في المعالجة الداخلية Internal manipulation للأفكار.

واتساع اللغة هو اتساع التفكير، هو اتساع الحياة العقلية لدى الإنسان، هو اتساع تاريخه، وهو اتساع علمه، منهجا وتحليلا وفلسفة.. فالتفكير ينتج اللغة ويصوغها، وكذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه، وتتسع اللغة باتساع الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للإنسان، ويصوغ الإنسان ما يستطيع من حياته العقلية والوجدانية والاجتماعية في عبارات لغة.

ويذهب دينيس تشايلد (١٩٨٣) إلى أن كيسلر يرى: «إن التفكير ليس سوي الحركات اللاشعورية للأجيال الصوتية، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه» أو بتعبير آخر أن التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن، فاللغة والفكر وجهان لعملة واحدة.

ويذهب فيجوتسكي فاصلا بين اللغة والتفكير في جانب وواصلا بينهما في جانب آخر، أي أنه لا ينظر إلى اللغة والتفكير على أنهما ينشآن في آن واحد نشوءا يعبر عن أنهما موصلان من ناحية الجذور، فهو يري أن اللغة والتفكير صادران من جذور مختلفة، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه «بفكر ما قبل اللغة»، وكلام ما قبل العمليات، وأن كلا منهما يندمج في الآخر بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات.



شكل (١-١)
نموذج توضيحي لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة
(دينيس تشايلد: ١٩٨٣ : ١٨٢)

ويوجد الكثير من الدلائل التي تشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع في مرحلة النشاط الحسي الحركي ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من الصور الذهنية Imagery والمهارات الحركية Motor Sills في الأعمال العملية، وقد يؤدي التعليم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب Learning by Heart دون أي استيعاب للمعنى إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية.

لذلك يرى فيجوتسكي أن تفكير الأطفال صغار السن يشبه تفكير الحيوانات لأنه يحدث بدون لغة، ويري أن من الأمثلة على ذلك، تفكير الطفل الذي يبلغ من العمر أشهر قليلة في حل مشكلات بسيطة مثل تناول الأشياء، وفتح الأبواب، والقبض على الأشياء، وكذلك أصوات مناغاته الأولى ما هي إلا كلام بدون تفكير نحو تلبية أهداف أو أغراض اجتماعية مثل جذب الانتباه إليهم، ويري فيجوتسكي أن النقطة الحرجة في علاقة التفكير واللغة تحدث عندما يبلغ الطفل حوالي سنتين من عمره، ففي هذا

العمر نجد أن منحني التفكير الذي يسبق اللغة ومنحني اللغة التي تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان مع بعضـهما البعض لكي يأذنا ببدء نوع جديد من السلوك، وهنا يصبح التفكير لفظيا والكلام معقولا.

وعلى الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بنتاج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة، فإن ذلك كما يقول وايتهيد Whitehead لا يعني أن اللغة هي جوهر الفكر وماهيته، فكثيرا ما تقصر اللغة مهما كانت سعتها وقدرتها على التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتاج قريحته، ثم إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على ممارسة اللغة، وهو كذلك يستطيع أن يطور اللغة أو يغير فيها، فهو يستطيع أن يغير في أنماطها وفي رموزها وفي مدلولات ومفاهيم هذه الرموز بما أوتي من قدرات عقلية وملكات خاصة، أضف إلى ذلك «أن صفات لغة من اللغات تظل قائمة مادام أهلها يحتفظون بعاداتهم نفسها في التفكير، وإلا فهذه الصفات قابلة للفساد والاندثار والضياع، ومن الخطأ أن تعد اللغة كائنا مثاليا، تتطور مستقلة عن البشر، وتتبع أغراضها الخاصة بها. إن اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون ويتكلمون» إذن فاللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفكير، غير أنها ليست شرطا ضروريا لحصوله، وليست هي التفكير نفسه، وإنما هي آلته وأدواته أو المساعد الآلي له، كما يعبر العالم المنطقي وليم جفونز Willim Jeovns.

ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كليا على استخدام اللغة كما يزعم البعض، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العالم وينمي قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقي مستوى فهمه لها وما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة.



إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثيرا مما تضطرب به أحاسيسه، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره، أي أن التفكير يصوغ اللغة، كما أن اللغة توجه التفكير، فمثل اللغة والتفكير- كما يشير الدكتور سيد عثمان- كمثل وابل صيب من السماء أصاب أرضا غير جامدة ولا صلدة، أرضا قابلة للتشكيل، فشكلها وشق فيها قنوات، وفروعها ذات أشكال وانحناءات شتي، كأن التشكيل محكوم بطبيعة الأرض، ما لان منها وما صلب، ما ذاب وما صمد، ما تآكل وما تراكم، ماأطاع وما استعصي، ثم إن هذا التشكيل ذاته، أو هذه الصياغة لشكل الأرض، التي استقبلت مسارات المياه التي تنزل أو تتحرك فيما تشكل من قنوات وفروع، وهو ما يوضح الطبيعة الدينامية التفاعلية بين اللغة والتفكير ويفرز ضرورة من ضروريات الاهتمام باللغة لدى الأطفال وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعيا وأثرى فكرا وأوسع معرفة وأكثر قابلية للإبداع والإنتاج.

ويضم الإنسان بعد الاطلاع على تراث أمته المدون تجارب الماضين إلى التجارب والأفكار التي يكتسبها في حياته الحاضرة فتكون هذه كلها قاعدة أساسية لإبداعات جديدة نامية متطورة ينقلها بواسطة اللغة أيضا إلى أجيال المستقبل فيحافظ على أصالة ما ينتج ويبقي جذور تراثه ممتدة راسخة وفروعه مثمرة معطاءة، كما يشارك في تطوير النتاج الفكري الإنساني وفي استمرارية التقدم الحضاري البشري.

٣- الوظيفة الحضارية للغة:

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر وأثر اللغة البالغ في نمو ذهن الإنسان وتطويره وإخصابه وإمداده المستمر بالتجارب والأفكار والمعارف والخبرات هي الأساس الذي قامت عليه النظرية التي ربطت بين اللغة والحضارة، ورأت أن اللغة هي الوسيلة المهمة والرئيسة للتطور والتقدم الحضاري البشري، يقول د. أشلي مونتاكو: «إن الواسطة المهمة التي يتحضر بها الإنسان إن هي إلا نظام من الرموز يتوسط بين المؤثر والمتأثر، وهذا النظام هو اللغة، فاللغة تضيف بعدا جديدا إلى عالم الإنسان».

وهذه العلاقة بين اللغة والفكر وبين اللغة والمعرفة هي الأساس أيضا في اعتبار اللغة مرآة لشخصية الفرد وسجلا أو مظهرا لحضارة المجتمع، فهي تشترك في تشكيل سلوكيات الأفراد والشعوب على اختلافها وتعكس هذه السلوكيات بكل أشكالها وجميع ملابساتها، كما أنها تتأثر بهذه السلوكيات، إننا كما نستطيع أن ندرك مقدار ذكاء الفرد من خلال استخدامه للغة نستطيع أيضا أن نتعرف من خلال هذا الاستخدام على طبيعة تفكيره وكيانه النفسي وسلوكه الوجداني وطابعه الشعوري ومعتقداته وعاداته وطريقة حياته، وهذه كلها أسس لاكتشاف انتمائه الحضاري، ومثلما نتعرف شخصية الفرد وكيانه الروحي والوجداني وانتماءه الحضاري من خلال ممارسة اللغة نتعرف أيضا على شخصية المجتمع وحضارته من خلال ممارسة هذا المجتمع للغته، حيث تكون هذه اللغة هي العصب النابض لكل نشاط اجتماعي، فاللغة أيضا هي لسان كل الشعب المعبر عن أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه وآماله وآلامه وتطلعه وطموحه، كما أن اللغة وما دون من آثارها من شعر ونثر وفكر وأدب هو تاريخ الأمة وتراثها الذي تعتز به وتتباهى؛ ولذلك فكل أمة بحق هي التي تفخر بلغتها وتعتز بها، وتحرص على انتشارها ومنع اختلاطها بغيرها من

اللغـات لتظل نقيـة صافـية، وهي المصـدر الحي الوثيق لمعـرفة القـيم والمثل والمفاهيم الحضـارية التي تميز مجتمعـا معينا عن غيره من المجتـمعات، وبهذا تصبح اللغة فـهرسا لحضارة كل مجـتمع تتأثر بها وتؤثر فيـها إلى الحد الذي يصبح الفصـل بينهما متعـذرا، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار الـلغة جزءا من كيان المجـتمع وكيان حضارته، فـاللغة مقوم رئيس من مقومـات وجود الأمة واستمرار هويتـها، وأي خطر يهددها هو - في الواقع- خطر يتهدد شـخصية الأمة في مسارها التاريخي والاجتماعي والحضاري وشتى المجالات الحياتية.

هنا تعتـبر اللغة أسـاس الحضارة البـشرية، وتمثل الوسيلة الرئيـسة التي تصل بهـا إلى الأجيـال، وعن طريقهـا تنتقل الخـبرات والمعارف والمـنجزات الحضـارية بمختلف صورها، وعن طريقـها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحـياة بموته؛ ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخـيا ليسهم في تشكيل فكر ثقافة وحياة الأجيال التالية، ويكفي أن نذكـر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشـا على جدران آثارهم هو الذي أتاح لنا الآن- بعد بضـعة آلاف من السنين - أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم.

ولا يفوتنا ونحن نغـادر هذا الكون أن نشير إلى تلخـيص آخر لوظائف اللغة أورده سامي عبد القوي (١٩٩٦) حيث يشير إلى أن وظائف اللغة يمكن إجمالهـا في: الوظيفة النفعية حـيث يمكن من خلالها تحقيق وإشـباع رغبات الفرد، والوظيـفة التنظيـميـة والتي من خلالها يـستطيع الفرد أن يتـحكم في سلوك الآخرين؛ وذلـك من خلال ما يصـدره من أوامر ونواهي، والوظيـفة التفاعلية تلك التي تتمثل في الالتجاء إلى اللغـة كوسيلة للتفاعل الاجتماعي. والوظيـفة الشـخصيـة حيث يستخـدم الأفراد اللغـة للتعـبيـر عن أفكارهم ومشاعرهـم وآلامهم وآمالهم واتجاهاتهم و. . . . والوظيفة الإعـلامية، إذ من خلال اللـغة يقوم الفـرد بنقل ما يـريد من معـارف إلى الآخرين. والوظيـفة

الرمزية وهي تتمثل في استخدام رموز اللغة للتعبير عن الموجودات. والوظيفة التخيلية حيث يهرب بها الفرد من واقعه منتجًا إبداعاته الشعرية والأدبية والفنية.

ثالثا: ماهية علم النفس اللغوي:

تعد اللغة المنطوقة باصطلاحها المتعارف عليه إحدى منن الله على الإنسان، وواحدة من أهم السخايا والعطايا الربانية التي تعبر عن خاصية رقي الإنسان وتميزه عما عداه ﴿وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لا تُحْصُوهَا ﴾ [النحل: ١٨] فلقد اختص الله بها بني آدم ليتفردوا بها ضمن نعم أخرى على سائر مخلوقاته.. إذ الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية قراءة وكتابة ليعبر بها عن أفكاره وطموحه، وآلامه، وآماله، ويتواصل بها مع بني جنسه على اختلاف ألوانهم وألسنتهم.

ولما كانت اللغة هي آلة الإنسان للتحليل والتركيب والتعبير، فحري بنا أن نشير إلى أنه نظرا لأهميتها فقد كانت على مر العصور موضع اهتمام تخصصات مختلفة ومتعددة ومتنوعة، فهي موضوع للتخصص عند النحاة وأهل الشعر وأصحاب البيان والبلاغة، وهي موضوع لدراسة بحث علماء الأنثربولوجي، وعلماء الاجتماع، والفلاسفة، وعلماء النفس والطب.

وكنتاج طبيعي لدينامية العلاقة بين كافة العلوم والتخصصات، تلك العلاقة التي تقوم على فطرة مركوزة لدى بني الإنسان وهي حب الاستطلاع، وفضول الاستكشاف، واستجلاء غموض كل مبهم وكشف كل مستور، الأمر الذي ولد تأثيرا وتأثرا متبادلا يشبع فضول الإنسان، مما أدى في النهاية إلى توالد علوم متعددة ومختلفة، كان منها تلك العلوم التي جعلت من علم اللغة أو بالأحرى لغة الإنسان أساسا تهتم به، وتجعلها موضع بحث وتنقيب وتأمل وتطلع وتفكير وتدبر، فأنشئت علوم جديدة في هذا الإطار؛ منها علم نفس

اللغة، أو ما يسميه البعض علم الـنفس اللغوي، وآخرون ذهبوا يبحثون وراء الجانب النفـعي للغة، كـما يظهـر في لغة الإنسان على المسـرح الاجتـماعي فذهبـوا ينشئون علما وليـدا يسمى علم اللغة الاجتـماعي Sociolinguinstics ليختص هذا العلم فقط بالجانب العملي من اللغة أو الجانب النفعي من الكلام ومستوياته المختلفة سواء كان هذا الكلام رسميا Formal Speech أو كلاما غير رسمي Informal Speech مراعين في ذلك السياقات Contextes المختلفة التي يستخدم فيها هذا الكلام أو ذاك من الناحية السياسية أو الاجتماعية أو الطبقية أو المهنية، ومـا يدور حول استخـلاص الملامح اللغوية المتمـثلة في الأصوات والكلمات والتـراكيب والدلالات لكل حالة من حالات اسـتخدام الكلام في ظرف من الظروف أو في سياق من السياقات.

ومنذ وجود الإنسان عـلى ظهر البسيطة وهو مشـغول بنفسه، مـشغول بغيره، متأمل لذاتـه، متفحص للغته ولغة غيره حـتى من الحيوانات، فذهب ينظر إلى الحيوانات وكيف تتواصل فأنشأ بعض العلماء لها لغة، وتكلم بعض عوام الناس عن لغة للحـيوانات تتواصل بها، إذ أعجبـه رقصات ملكة النحل الدائرية وهي تخبر أفراد أسرتها بحاجة أسرة النحل الكبيرة الملحة إلى الطعام، وذهب ليضـفي على بعض أصوات الحـيوانات المحـيطة به أفكارا وتلميـحات تشـير صـراحة إلى وجـود لغة بين الحـيوانات ومنهم من ذهب يؤكـد أنه لا مندوحة لتكذيب أن للحيوانات لغة للتواصل مـتكئين على قول سيدنا سليمان ﷺ: ﴿عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ﴾ [النمل: ١٦] وحديثه مع الهدهد الآتي من سبأ بالنبأ اليقين.

ورغم كل ذلك فـإن الأمر سيظل غـامضـا علينا فيـما يتـعلق بكيفـية التواصل بين الحيوانات، وأي لغة يسـتخدمون ومم تتكون هذه اللغة؟، إلا أن أفضل ما يمكن قولـه في هذا السياق أن الحيوانات تتواصل من خـلال اتباعها

لنظام إشاري بدائـي من النوع الغريزي، وأن لغتـها تتسم بـالبساطة والبـدائية والغريزية، أما لغة بني الإنسـان فإنها تتسم بالتعقيد والتـركيب، ومن هنا فقد وضعت العديد من الـنظريات من جميع التخصـصات في محاولة منهـا لسبر غور حقيقتها وكنهها، وكـيف تكتسب وكيف تتمثل وكيف تنتج، وكيف يعبر بها الإنسان؟

وعلم النفس اللغوي أحد الفروع الحديثة على الساحة العربية، وهو من الفروع التي لا يوجد لها أب شرعي لامع يمكن أن نسميه الوالد الرسمي الذي يتبنى هذا العلم ليقـيم له محفلا من الدراسات وحـواريين من الباحثين، رغم أن الساحة العربية ترصد إسهامات مميـزة لم يشأ لها أن تنمو وتكبر حتى يشتد عودها، ويستقيم صلبها، وتشب على قدمين راسختين رسوخ الفروع الأخرى لعلم النفس حـتى تنكفئ مرتدة على أعقـابها هامدة خـامدة، كمـا أن رصدا متأنيـا لإسهامات حواريي هـذا العلم من الباحثين يجعلنا نشـير إلى دراسات مميـزة لبعض البـاحثـين في بعض الجامـعات المصـرية، لكن مـا فتـئت هذه الدراسات تعلن عن نفسها لتنادي الباحثين الآخرين حتى وجدنا أصواتهم وقد ضاعت ضمن غوغـاء الأصوات الجوفاء ويخفت صوت الصـادحين ببحوثهم وسط أصـوات الناعقين والزاعـقين، فبـدت الدراسات في هذا العلم الولـيد وكأنها قد حيكت في غفلة من الآخرين، وأنها ولدت مصابة بعلة موتها ليس لداء أصابها، بل لضـيق عقول قارئيها فندرت جهـود الآخرين حتى يمكن أن تقول أنهـا انتهت، وما بـين الفينة والفينة، ومـا بين الحين والحين تهب بعض الأقلام من سـباتها العـميق محـاولة أن تحيي مـوات الأرض الجدباء، وتنطق الألسن الخـرسـاء، وتحـاول أن تقف على مـا سطره الآخـرون في مـحـاولة للوصول إلى فروق واضـحة بين اهتمامهم واهتمـام أهل اللغة وعلماء النفس

فيما يخص كيفية استخدام الأفراد للكلمات والجمل. . . أي كيف يستخدمون اللغة.

وقد ذهب تشومسكي Chomsky (١٩٦٥) إلى أن علماء اللغة في دراستهم للغة يهتمون بالكفاءة اللغوية، أي كفاءة الأفراد وتمكنهم في اللغة، أما علماء النفس فإنهم يهتمون بالأداء اللغوي، والعوامل المؤثرة التي تكمن خلف الأداء اللغوي كالانتباه، والإدراك، والذاكرة. . كما أن اللغويين لا يهتمون بكيف يتم ذلك، ولا كيف يستخدم الأفراد الجمل، بينما علماء النفس يهتمون من خلال التجريب بكيف أن الأفراد يستخدمون اللغة في مواقف محددة، ومن قبل ذلك كيف أن الأفراد يكتسبون اللغة وكيف يتعلمونها، فهم من خلال التجريب مثلا يحاولون معرفة كيف أن الأفراد يستدخلون التراكيب اللغوية، وكيف أنهم يتمثلونها، وكيف أنهم يتذكرونها، وما هي الفترة الزمنية اللازمة من قبل المفحوصين لكي يفهموا - مثلا - نوعا محددا من الجمل، وكيف أن ذلك يتغير بتغير نوع الجملة، وبساطتها وسهولتها، وتعقيدها فمكونات الكفاءة التي يهتم بها اللغويون تمثل ما يعرف الفرد حول بنية وتركيب اللغة، بينما مكونات الأداء تمثل الميكانيزمات Mechanisms الضرورية للاستخدام الفعلي للغة.

ويشير عمر حسن (١٩٨٢) إلى أنه إذا كان علماء اللغة يوجهون اهتمامهم إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاق اهتمام علماء اللغة وتدخل في اهتمام علماء نفس اللغة.

وفي هذا تشير نوال عطية (١٩٧٥) إلى أن البحوث النفسية تدرس العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية، فإذا كان ينظر إلى اللغة على

أنها مجموعة من العلاقات أو الرموز، تبدو في صورة أصوات معينة، وأن هذه الأصوات تترجم في شكل كلمات اصطلاحية معينة، إلا أن الكلام ليس مجرد موجات صوتية معينة ذات طول وقصر، وحدة معينة، تصدر من أعضاء الجسم الخاصة بذلك، إنما هذه الأصوات حين توجه إلى أذن السامع، يحدث بالتالي في ذهنه عمليات عقلية مختلفة من تفكير وتذكر وترتبط بارتباطات نفسية معينة، حتى تصبح تلك الأصوات ذات دلالات مميزة بالنسبة لفرد عن آخر.

إذن فهذا الفرع من البحوث بين ارتباط اللغة وما تؤديه من وظائف بالظواهر النفسية المختلفة التي يتوقف عليها نوعية اكتساب الفرد للغة ما يمثل ارتباط اللغة بعلم النفس.

فعالم النفس يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهو يهتم بالإدراك. وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها الدلالية، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة كما يهتم أيضا علماء نفس اللغة بكيف يتم تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وعندما تصل الرسالة اللغوية إلى المتلقي كيف يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل وتحويلها إلى المعنى المقصود، وهي عمليات جميعها تدخل في إطار علم النفس، وأما تلك الرموز الصوتية التي تنقل إلى المستقبل فهي موضع اهتمام علم اللغة، فمثلا نجد أن إنتاج الرسالة اللغوية يتطلب استخدام نظام شفري Code لغوي، حتى يتم التواصل بين الراسل والمستقبل لهذا النظام الشفري. وهنا نجد أن عالم اللغة يهتم بتحديد الوحدات التي تمثل تركيب هذا النظام الشفري، بينما يهتم عالم النفس بالعمليات التي تحدث لدى المرسل ولدى المستقبل، حين ينتج الأول الرسالة

وحتى يستقبل الثاني الرسالة، أي أن عالم النفس يهتم بعمليات إنتاج واكتساب وإدراك الرسالة.

ومن هنا يعتبر التحليل اللغوي الدعامة الرئيسة لدراسة أهل اللغة، بينما يهتم عالم النفس بدراسة الظواهر اللغوية وما يكمن خلفها من أداءات وعمليات واستراتيجيات.

ولهذا نجد حلمي خليل (١٩٨٠) يشير إلى أن للغة وظيفتين أساسيتين هما:

١- **وظيفة نفسية**: وذلك من حيث كون اللغة أداة للتحليل والتركيب التصورين، إذ اللغة من ناحيتها النفسية باعتبارها آلة للتحليل والتركيب التصورين تفيد أن الفرد يستطيع بواسطة الكلمات أو الرموز أن يفرد نواحي أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحس ويركز عليها الانتباه. وهو ما يشير إلى قيام الفرد المتلقي للرسالة بتحويل هذه الرسالة إلى تصورات وذلك من خلال استخدام العديد من العمليات العقلية - وبدون الوظيفة النفسية للغة لا يمكن اعتبار الأصوات الصادرة من المتحدث كلاما أو لغة، ولا يمكن اعتبار الإنسان مميزا عن الحيوان؛ لأن من أهم خصائص اللغة من الوجهة النفسية أنها تحفظ أمام الذهن معاني خاصة.

٢- **الوظيفة العملية للغة** من حيث إنها أداة للتخاطب بين الأفراد.

فالوظيفة الأولى فكرية خالصة بينما الثانية نفعية وتحقق جوانب نفسية للإنسان، وبها استطاع الإنسان أن يجتهد لكي يبتكر رموز اللغة ليسد حاجاته ويعبر عن رغباته وأفكاره وبما يحقق لعملية التفكير هذه استقلالية إلى حد ما عن النواحي المادية أو الحسية تصبح الرموز والكلمات المكونة للغة مادة

للتفكير في حد ذاتها يرتقي في النهاية إلى التفكير المجرد Abstract Thinking بصورة أكبر.

ومن هنا نجد سيد جمعة (١٩٩٠) يشير إلى أن علماء النفس يهتمون بدراسة:

١- العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إنتاج اللغة.

٢- العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر ما يسمعونه.

٣- الطرق والإستراتيجيات التي يتبعها الأطفال في تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المختلفة.

ونحن نرى أن ما ذهب إليه سيد جمعة يعد تحديدا لاهتمامات علم النفس اللغوي واهتمامات علماء النفس؛ لأن القول السابق يعني استبعاد العديد من العوامل والمتغيرات الإنسانية ذات الأهمية في اكتساب وفهم اللغة، كما أنه يمثل تحديدا لطبيعة اللغة وماهيتها وحقيقتها؛ لأن قصر السول على أن العمليات العقلية تمثل اهتمام علماء النفس اكتسابا أو إنتاجا للغة يعد إلغاء للطبيعة الانفعالية للغة وللإنسان، كما أنه يخرج بالعوامل الدافعية كعوامل ذهنية تدخل في إطار اللغة، وفي إطار مستخدم اللغة، لأن تحديد اهتمام علم النفس اللغوي في دراسة العمليات العقلية يؤدي إلى تحديد دور الإنسان في كونه مبدعا خلاقا تحركه دوافع نفسية تجعله يبتكر فيها ويزيد في معانيها وينقصها، ولأن كون العمليات العقلية تمثل الاهتمام الرئيس لعلماء نفس اللغة سواء كان هذا الاهتمام منصبا على الاكتساب أو الإنتاج فهو تحديد للعمليات التي تكمن خلف اكتساب اللغة وإنتاجها على عمليات محدودة بعينها كالانتباه، والإدراك، والتذكر دون إعطاء دور لميول الفرد واتجاهاته ومعاييره، وقيمه ودوافعه في اكتساب وإنتاج اللغة وهي عمليات لا يختلف على أثرها



عالم نفس في تحريك همم الأفراد في اكتساب وإنتاج اللغة، كما أنها عوامل ذات تأثير بالغ فيما يصيغه الأفراد لدلالات ومعاني ما يكتسبه وما ينتجه فضلا عن أن هذا التحديد خرج بالعوامل الانفعالية الشعورية واللاشعورية عن اهتمام علم النفس اللغوي.

ولعل ما يؤكد على ضرورة عدم النظر إلى اللفظ مجردا عن الجوانب الانفعالية، وأن هذه الجوانب تضفي على اللفظ دلالة تجعله يختلف عن المعنى المعجمي له، أو ما يسمي بالمعنى الإشاري أو الحرفي كما يتبدى في القواميس المتخصصة والمعاجم هو أننا كثيرا ما نجد أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها قد لا يتولد لديه نفس المعنى أو المعاني التي تدور في رأس المتحدث، وهو ما يوضح أثر الخبرات السابقة لكل من المتحدث والمستمع، كما يوضح أيضا أثر العوامل الدافعية والانفعالية في دلالات الألفاظ ومعانيها، وهو الأمر الذي جعل علماء النفس يتحدثون عن المعنى النفسي للألفاظ، وهو ذلك المعني أو المعاني التي يثيرها اللفظ أو التعبير إلى الحد الذي يجعل دلالاتها تختلف من فرد إلى فرد.

وفي هذا الإطار تشير نوال محمد عطية (١٩٧٥) إلى أن أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها يجد تباينات شاسعة في التعبير والقصد، كما أنه يمكن قياس هذه التمايزات والاختلافات عند الأفراد بالنسبة للألفاظ وذلك بوسيلة قياس موضوعية يطلق عليها التمايز السيمانتي Semantic Differential حيث يتم فيها قياس استجابات المعنى النفسي عند الأفراد بالنسبة إلى مفاهيم وقضايا مختلفة مع إظهار الفروق والتباينات الدقيقة لهذه الاستجابات، وهكذا فإننا نجد أن قارئ الشعر، أو قارئ القصة الأدبية مثلا لا تقوم قراءته فقط على مجرد ما تتضمنه

القصيدة أو القصـة من ألفاظ تشير إلى أشياء وموضوعـات معينة، وإنما تقوم أساسا على موقف اتصالي انفعـالي بين من يكتب ومن يقرأ، لكل ما تتضمنه العبارات والتراكيب اللغوية من معان نفـسية معينة.. وهو ما يجعلنا نقول بأن القارئ نجـده غالبا مـا يتحـرر من منطقية الألفـاظ، ويعيش في بعـد تقويمي انفعالي معين يفسر به هذه الألفاظ بطريقة أو بأخرى.

ورغم ذلك، فإن أهم مـا يميز ما ذهـب إليه سيـد جمعـة هو أنه جعل اهتـمام علماء النفس اللغوي اهتمـامات تتعلق بالنوع والكيف. وهو ما يعطي أو يوفر عوامل مشـتركة لدى بني الإنسان في اكتساب اللغة وإنتـاجها، ويوفر في نفس الوقت تفريدا وخصوصيـة لكل إنسان يختلف به عن الآخرين وذلك من خلال تركـيزه على الإستراتيـجيات التي يتـبعها الأطفـال في كيفيـة فهم وإنتاج اللغة في المرحلة العمرية المختلفة.

ومن هنا نرى أن الاهتمـامات الرئيسة لعلمـاء علم النفس اللغوي يمكن أن تتركز في العديد من الاهتمامات التالية:

١- ما هي العمليات النفسية Psychological Processes التي يتمكن بها الأفراد من اكتساب اللغة؟

٢- ما هي السرعة والدقة التي تؤدي بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكـتسـاب الرسالة اللغـوية، وذلك طبـقا لمشـابهـة الرسالة اللغـوية لمتشابهات لغوية أخرى صوتيا أو كتابيا، حسية أو مجردة؟

٣- ما هي السرعة والدقة التي تؤدي بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكتسـاب اللغة وذلك طبقا لسـهولة وصعوبة، ووضـوح وغموض، وطول قصـر، ومألوفية وعـدم مألوفيـة التركيب اللغـوي أو الرسالة اللغوية (حرف - كلمـة- وحدة صرفية - جملة - عـبارة - فقرة - نص).

٤- ما هي العمليات النفسية التي يتمكن بها الأفراد من إنتاج اللغة؟

٥- ماهيـة وطبيعـة الإستراتيـجيات التي يـتبعـها الفرد في فـهم اللغة وإنتاجها في ضوء اختلاف طبيعة الرسالة اللغوية وتعقيدها وصعوبتها وغموضها في مقابل بساطتها وسهولتها ومألوفيتها؟

٦- اضطرابات اللغة وعـلاقة ذلك بالمتغيـرات العصبيـة والفسيولـوجية والعضوية والنفسية لدى الفرد وكيفية تشخيصها وعلاجها؟

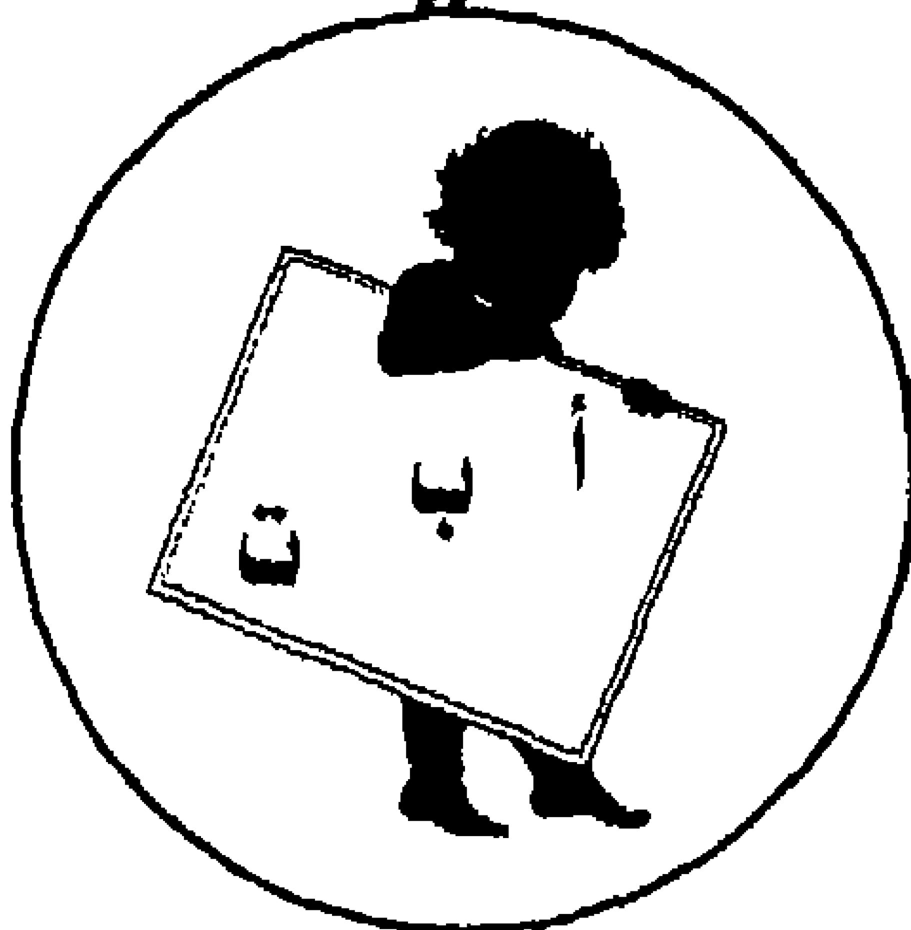
الفصل الثاني

اكتساب اللغة في إطار بعض نظريات علم النفس

أولا: الاتجاه الإمبريقي

ثانيا: الاتجاه العقلاني أو الفطري

ثالثا: الاتجاه المعرفي



مقدمة:

يعد اكتساب اللغة وتطورها أحد الجوانب الهامة التي يهتم بها علماء النفس عامة، وعلماء نفس اللغة خاصة، وذلك لأن اللغة تعد أحد المظاهر المميزة للإنسان عما عداه من الكائنات، ومن ثم فإننا نجد في هذا الإطار العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير كيف يكتسب الطفل اللغة.

ورغم تعدد هذه النظريات واختلاف توجهاتها إلا أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة؛ **أولها**: الاتجاه الإمبريقي أو الميداني Empricist، وسوف نعرض في هذا الإطار شيئا عن النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي. **وثانيها**: الاتجاه الفطري أو اللغوي، وسوف نعرض في هذا الاتجاه شيئا عن نظرية النحو التوليدي التحويلي لتشومسكي Chomesky's Theory of Transformational Generative **وثالثها**: الاتجاه المعرفي، وسوف نتعرض في هذا الاتجاه لبعض النظريات المعرفية فنختار من النظريات المجالية نظرية الجشطالت، ومن النظريات المعرفية التحليلية نظريتين فرعيتين من النظريات التي نشأت في حقل تجهز المعلومات، ومن هذه النظريات نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج Stentnberg ١٩٨٣ ونظرية المخططات لروميل هارت، فهيا معا إلى هذا العرض بشيء من التفصيل الموجز إن جاز لنا هذا التعبير.

أولا: الاتجاه الإمبريقي:

أ- النظرية السلوكية Behaviarism:

تعتبر النظرية السلوكية هي النظرية المقابلة لنظريات الاتجاه الفطري أو اللغوي ونظريات الاتجاه المعرفي.

والنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها - تقوم على التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، بالإضافة إلى مبادئ أخرى كالاقتران، والتعزيز، والتكرار، والتعميم، والتمايز.

والسلوك اللغوي لدى السلوكية شأنه شأن أي سلوك يمكن تعلمه حيث يرى سكينر Skinner (١٩٥٧) أن اللغة مثلها مثل أي سلوك آخر - عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة. إذ اللغة لا توجد لدى الطفل ككيان، ولكن كسلوك يتم تعلمه من خلال الاشتراط الإجرائي Opreant، ومن ثم فإنه محكوم بالتعزيز، فكلما تم تدعيم إيجابي للأصوات التي يصدرها الطفل، زادت صناعة الطفل للأصوات وإنتاجه لها، أما إذا أحدث عقابا فإنه يحدث العكس لأنه يحدث كف (Pollway and Smith, 2000).

ومن هنا تذهب السلوكية إلى أن اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي ردا على المثيرات، وأن الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات.

ويميز سكينر بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

الأولى: وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترديدية Echoic حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورا، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم حضور شيء قد ترتبط به.

الثانية: وتتمثل في نوع من الطلب Demand، أو استجابة تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين، علما بأن الاستجابة الترديدية يتبعها غالبا تعبيرات طلب، حيث يلجأ أحد الوالدين بعد أن يستمع للطفل وهو يردد «ما-ما» أو «با-با» إلى تجميع استخدام هذا

التعبير لتكوين كلمة، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بهذه الكلمة وبمجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة، يصبح بالتدريج مرتبطا بأحد الأشياء.

الثالثة: تظهر الاستجابة المتقنة Tact وفيها يتم القيام بإحدي الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة والذي يتم عادة في حضور الشيء وعندما يكافأ الطفل بالتأييد، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة ثانية.

ويرى سكينر (١٩٥٧) أيضا أن اكتساب الطفل للغة دائما ما يكون محكوما بمتغيرين رئيسين؛ أولهما: الضبط البيئي الخارجي مثل المثيرات البيئية، وثانيهما: الضبط البيئي الداخلي مثل: حاجات الطفل، ثم يلعب التعزيز دوره في اكتساب الطفل للغة من خلال تعزيز السلوك اللفظي، فالطفل في البداية تصدر منه مجموعة من الأصوات، منها ما يكون كلمة ومنها ما لا يكون كلمة، ولكنه عندما يجد استحسانا في حالة الأصوات التي تكون كلمة، فإنه يكون قد تم تعزيز لهذا الجانب فيتم الاكتساب، ومن ثم فإن الطفل يقوم بعمل الأصوات التي كونت جملة ولاقت تعزيزا، بعد ذلك تأخذ عملية تعميم المثير - الاستجابة مكانها وأهميتها بالنسبة للسلوك اللفظي الجديد كما يحدث لدى الكبير.

مثال ذلك: الطفلة التي تحرك شفتيها لتنتج صوتا كهذا (دا) في وجود أبيها، فإن هذا بالطبع سوف يسعده، ومن ثم فإنه يبتسم في وجه طفلته، وقد يقوم بالتقاطها واحتضانها، هنا تكون هذه الطفلة قد لاقت تعزيزا يترك أثرا إيجابيات لديها، ومن هنا فإنه في المواقف اللاحقة نجد الطفلة إذا رأت أباها تذهب لتكون بجواره، وتقوم بإعادة الصوت «دا» استجلابا لسلوك أبيها الذي يتسم بالحنو والعطف والتعزيز ويخلف لديها أثرا إيجابيا (تعزيزا)، ومن ثم فإننا سوف نجد الطفلة تقوم بتكرار نطق الصوت دا. . دا. وعندما تلقى تعزيزا إضافيا لإصدارها لهذه الاستجابة فإنها سوف تقوم بتكرارها أكثر من مرة، وسوف تستخدم التعبير الصوتي «دا دا» كي تشير إلى أبيها.

كمـا أن الطفل الذي يقـول: «أنا أريد الطعام» ثم يجـد طعـامه أمـامه (تعزيز) فإن هذا الطفل في الوقت اللاحق والمواقف القادمـة نجده عندما يشعر بالجوع (مثـير) فإنه سوف يعيـد عبارة «أنا أريد الطعام» فعـندما يطعم يحدث تعزيز لهذا السلوك اللغوي المنشأ من قبل الطفل، وهنا سوف يقوم هذا الطفل فيـما بعد عنـد شعوره بالجـوع بانتقاء الاسـتجابة «أنا أريـد الطعام» ردا على الإثارة المتـولدة لديه، بعد ذلـك نجد أن الطفل سـوف يقوم بـعمليـة تعمـيم للرغبـات والحاجات، فعندمـا يريد ورقة مثـلا لكي يكتب عليها فـإنه سوف يقول: «أنا أريد ورقة» وعند تلبـية رغباته وحاجته فـإنه سوف يحدث ارتباط بين المثيرات والاسـتجابات في ضوء مـا يصدر منه من جمل جديدة فـيحدث الاكتساب وتتطور لغته وتنمو.

وهنا يمكن القول بأن السلوكية تذهب في تفسـيرها لاكتساب اللغة على المبـادئ التي أوردناها سابقـا دون اعتبـار لما يحدث داخل العـقل، وفي هذا الإطار يشير سيد عثـمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى أن السلوكية[١] ترفض التفكير والصورة العقلية التي تتكون في عقل الفـرد. باعتبارها سلوكا مضمرا - يخرج عن نطاق دراساتهم، وأن الاستجـابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هي التي تدرس فقط، وذلك أن الاسـتجابة الحـركية أو اللفظيـة الظاهرة هي التي تدرس فـقط، وذلك لأنهم يعـتبرون الاشـتـراط هو النمط الأسـاسي الذي تكتسب على أساسه كل مقومات السلوك.

ويشير بلومفيلد Bloomfield[٢] إلى أن السلوكيين يرفضون ما يذهب إليه أصحاب الاتجاه العقلي (الاتجاه الفطري والاتجاه المعرفي) من أن اللغة تكتسب ويفهم معناها من خلال ما يحدث في عقل المتعلم من فكرة أو صورة ذهنية،

---

(١) المقصود بالسلوكية هنا السلوكية الكلاسيكية أو سلوكية المرحلة الواحدة (المثير - الاستجابة).

(٢) بلومفيلد عالم لغة أمريكي يتبنى اتجاه السلوكية في دراسته للغة.

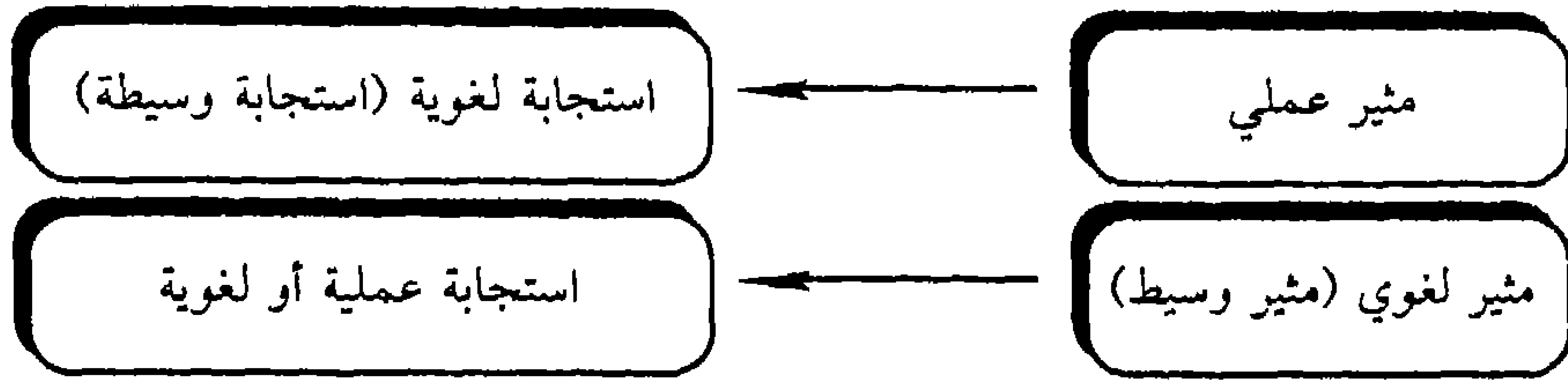
لكن علماء السلوكية- وكما يشير فيرث وبلومفيلد- يرون أن البيئة تلعب دورا مؤثرا مع التعزيز في اكتساب الفرد لمعنى الشيء، حيث إنهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول، لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، تلك العناصر التي تتمثل في الآتي:

أ- مثيرات المتكلم Speaker"s Stimulus وتتمثل في الأحداث العملية السابقة للكلام.

ب- الكلام Utterance وهي استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع.

ج - استجابة المستمع Heares's Response في الموقف الاتصالي، وأن اكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر الثلاثة، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر العيانية التي تمثل الواقع المحيط.

ويوضح بلومفيلد فكرة الارتباط التي توضح كيفية اكتساب الفرد للغة بحالة طفل يرى تفاحة ويشعر برغبة في التقاطها وأكلها (مثير عياني) فإذا كانت التفاحة يمكن الحصول عليها فإن الطفل سيذهب بنفسه ويحصل عليها (استجابة عملية) - وهنا لا يحدث اكتساب للغة وذلك لعدم وجود الكلام في هذا الموقف كاستجابة - أما إذا كان لا يمكن الحصول عليها فإنه سوف يستخدم اللغة ليطلب مساعدة الغير (مثير لغوي)، فيصدر السامع استجابته تنفيذا لمعنى الرسالة. أو قد تدور حوارات لغوية أخرى إلى أن يتم التقاط التفاحة (استجابة عملية) ومن ذلك يحدث اكتساب لمفردات لغوية ومعان جديدة، وهو ما يمكن تصويره كما يلي:



وطبقا لما تقدم فإننا نرى أن علماء السلوكية يفسرون السلوك اللغوي تفسيرا آليا اعتمادا على مصطلح المثير - الاستجابة، وأنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس الموقف الذي يحدث فيه مستقلا عن كل العوامل الداخلية لدى الطفل، وأن بلومفيلد قد وصف تتابعات المثير- الاستجابة Stimlus - Response على شكل تخطيطي يمثل كائنين في حالة مواجهة تمثل عملية الاتصال، وأن اكتساب المعنى عند السلوكيين يتكون عندما تحدث عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيئي الدال على اللفظ، إلا أن ستاتس وستاتس States and States (١٩٦٤) يريان أن المعنى لا يكتسب إلا بعد السيطرة على الوحدات اللفظية، وذلك بضبط الحروف السمعية والمرئية ضبطا يمكنه من النطق الصحيح.

وتجدر الملاحظة إلى أن السلوكية بهذا المعنى تؤكد على أهمية الاقتران التكراري بين اللفظ والمثير كي يكتسب الطفل المعنى، كما تؤكد على أن عملية اكتساب المعاني تبدأ من المحسوسات.

أما مترادفات اللفظ أو ما يسمى بالتعميم السيمانتي من وجهة نظر السلوكية، فإن الفرد عن طريق الاشتراط السيمانتي Semantic Conditioning وذلك عن طريق اقتران اللفظ الذي ولد الاستجابة الشريطية مع الألفاظ التي يراد تعلمها بغض النظر عن مدى مشابهة الكلمات الجديدة (مثيرات غير شرطية) مع الكلمات الأصل (مثيرات شرطية) في الخصائص الفيزيائية والصوتية.

كما أن السلوكية تشير إلى مبدأ آخر وهو مبدأ الاشتراط اللفظي Verbal Conditioning وهو عكس مبدأ التعميم السيمانتي - الذي من خلاله يمكن تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام وإطفاء البعض الآخر، هو ما استخدمه كراسنر (١٩٦٥) في بعض صور العلاج النفسي.

ويلاحظ هنا أن سكينر أو السلوكية الكلاسيكية قد تحدثوا عن نظرية للسلوك اللفظي دون إشارة لأية عملية داخلية لدى الكائن الحي.

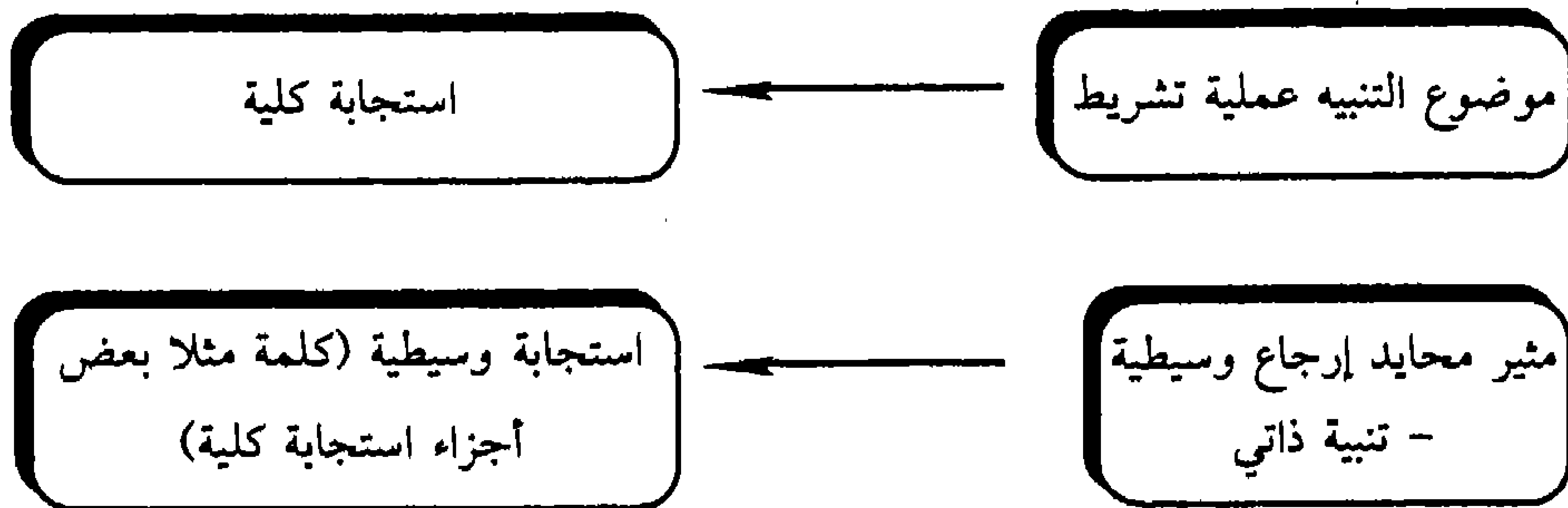
وعلى خلاف ما تقدم نجد السلوكيين الجدد من أمثال أوسجود Osgood ذهبوا إلى الاعتراف بالصورة الذهنية داخل الفرد، وذلك من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطية لأوسجود.

ويرى المؤلف بأن تفسير السلوكية لاكتساب المعنى في ضوء التعزيز، والاقتران بين كلمة وكلمة، أو كلمة ومحسوس عيني، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها يقف عاجزا في تفسير اكتساب التراكيب اللغوية التي تتضمن أكثر من كلمة مثل الجمل، وخاصة إذا عرفنا أن معنى الجملة يعد أكبر من مجموع معاني الكلمات منفردة، ويتأكد ذلك من خلال نظرية تشومسكي Chomesky التي تفرق بين الجمل كبناء سطحي والجمل كبناء يمثل المعنى، وبذا تكون السلوكية قد نظرت إلى الطفل على أنه آلة تميل إلى التكرار أو الاجتزاز فحسب لاغية بذلك الطبيعة الخلاقة والمبتكرة للطفل، حيث يستطيع الطفل أن ينتج كلمات لم يتعلمها من قبل ولم تمر بخبرته. وما يؤكد ذلك أننا حينما نعلم الطفل مثلا كلمة قلم، والقلم أمامه، فإذا أحضرنا له مجموعة من الأقلام، ثم سألناه عما يرى أجاب الطفل بلفظ يبتعد عن المفرد، كأن يقول: قلمات، أقلمة - قلم وقلم وقلم. . . وهكذا؛ أي أن الطفل هنا أنتج كلمات لم يتعلمها؛ بل واحتاط في اللفظ، فلم يستخدم لفظ المفرد للجميع.

كما يذهب العديد من علماء النفس منتقدين تفسير السلوكية هذا كما يقدمه سكينر، حيث يذهبون في انتقادهم إلى أن الاستجابات اللفظية تأخذ معنى معينا يوضحه مدى استخدام هذه الألفاظ، والملاحظ أن استخدام هذه الألفاظ يعد أوسع بكثير مما هو مقيد بالارتباط الشرطي، فضلا عن أن هناك كثيرا من الكلمات التي لا تسمى أشياء، أي لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها Referents، فمثلا من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل (الـ) أو بعض علامات الاستفهام في ضوء مصطلحات سكينر، يضاف إلى ما تقدم أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبيا، وهذا مالا تستطيع نظرية سكينر أن تزودنا بتفسير كامل له.

وهو الشيء الذي أخذ به السلوكيون الجدد، أمثال أوسجود Osgood من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطية لديهم وذلك عند تفسيرهم لكيفية تولد المعنى، إذ ذهبت هذه النظرية إلى أن أحد مراحل مكونات اكتساب المعنى هو اعتبار التصور الذهني استجابة وسيطة تسهم في تكوين وبناء الاستجابة الكلية للمثيرات، إذ يذهب أوسجود إلى أننا بالإضافة إلى التنبيه المباشر نتلقى خبرات أخرى من تنبيهات تصبح عن طريق التشريط مرتبطة بموضوع التنبيه، كما تصبح جزءا من استجابتنا للمثير، ويعطي أوسجود مثالا بالعنكبوت، الذي يغطيه الشعر، وله جسم يشتمل على أرجل طويلة، وحركات سريعة تمثل النمط البصري الذي تتلقاه أعيننا، ويمكن النظر إليه في نفس الوقت من ناحية الوصف المخيف لعاداته، أو وصف الأم وهي تقفز بعيدا فزعا من هذا الكائن، فإذا تم تكرار هذه الأرجاع الدخيلة، جنبا إلى جنب مع موضوع التنبيه، فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكي، وكلما وجد عدد كبير ومتنوع من التصاحب بين هذه الأرجاع الدخيلة وموضوع السلوك، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديد التعقيد، فإذا تم نطق كلمة «عنكبوت» في إحدى هذه

المناسبات، فإن جانبا من النمط الكلي للاستجابة سيرتبط بالكلمة، بحيث إن رؤية أو سماع كلمة «عنكبوت» تستثير هذا الجانب من الاستجابة الكلية، أصبح مثيرا رئيسا وهو ما حيث نجد مثيرا سبق أن كان محايدا (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف باسم: العملية الوسيطية التصويرية ويساعد الرسم التوضيحي التالي على تلخيص هذه العملية:

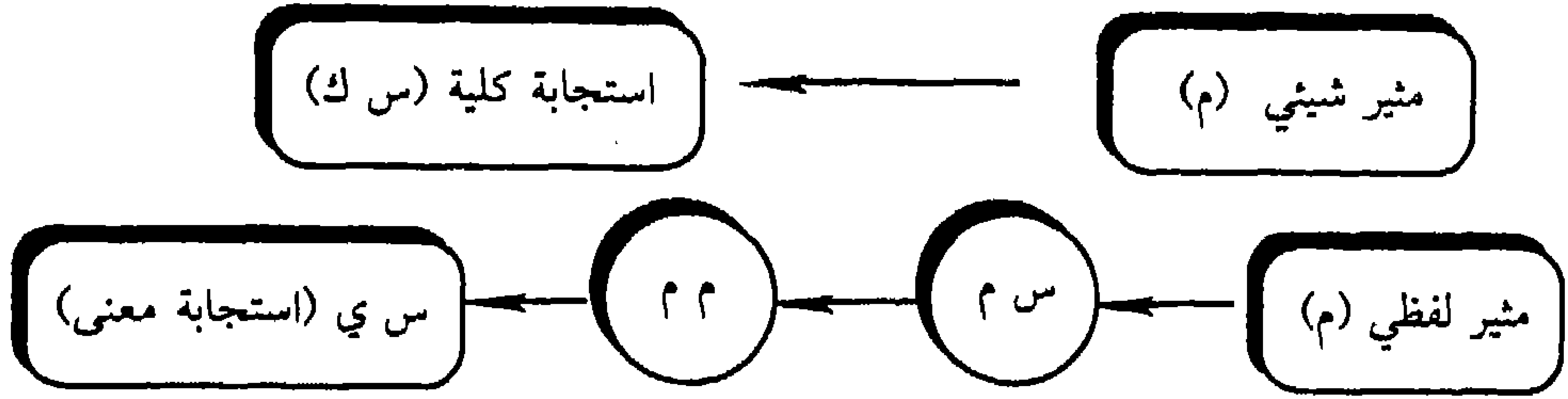


وفي هذا الإطار يشير بوستال وكاتز Postal and Katz (١٩٦٤) - منتقدين اتجاه السلوكية - حيث يرى أن البناء السطحي هو الوحيد الذي يمكن ملاحظته وفهمه عن طريق المثيرات والاستجابات، وأن هذا لا يعد كافيا لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل لأن عدد الملامح التي يعتمد عليها المعنى لا توجد في البناء السطحي، وليس لها تمثيل صوتي.

ونظرا لأن السلوكية الكلاسيكية والمتمثلة في نظرية المرحلة الواحدة (المثير - الاستجابة) فشلت في تفسير اكتساب المعنى عن طريق المبادئ التي تقوم عليها، وإنكارها لفكرة التصور الذهني ظهرت السلوكية الجديدة لتتحدث عن فرض التوسط التمثيلي Representional Mediation Hypothese وهو ما يشير إلى أن المثير اللفظي ترتبط به دلالات متباينة بالنسبة للفرد تمثل استجابات متوسطة تمثيلية (س م) Represen'tataiona Mediation Response

تؤدي بدورها إلى حدوث مثيرات متوسطة(م م) ينتج عنها حدوث المعنى عند الفرد، وتعتبر هذه العملية عملية متوسطة لأنها جزء من السلوك والاستجابات الكلية (س ك) التي تصدر عن الفرد بالنسبة للمثير الشيء (م).

ويوضح الشكل التخطيطي التالي عملية حدوث المعنى.



ومن الجدير بالملاحظة هنا أن من أهم الانتقادات التي توجه إلى السلوكية بعامة في اكتساب اللغة رغم التسليم بأهمية المبادئ التي تقوم عليها هو أن الاستجابة والمثيرات ليست دائما لطلب حاجة وشيء محسوس، وكذلك عجزها في تفسير كيف يتم اكتساب الألفاظ التي لم تلق تعزيزا، وكيف تكتسب الألفاظ والمعاني التجريدية التي ليس لها أساس في الواقع البيئي المحسوس، كيف تفسر تدهور اللغة، وكيف تفسر قدرة الفرد على إنتاج الاستجابات التي تتمثل في تراكيب لغوية جديدة لم يحدث لها اقتران ولم تلق تعزيزا من قبل ولم يقلدها الفرد من الآخرين، ثم كيف تفسر كيفية اكتساب الفرد للألفاظ الوظيفية في اللغة كأدوات العطف والنصب والجر وغيرها؟

رغم ما تقدم فإن السلوكية تعد من المدارس الرائدة في علم النفس في تفسيرها لاكتساب الطفل لألفاظ ومعاني الأشياء المحسوسة، وتعميمها وتمايزها باستخدام المبادئ والفنيات التي تقوم عليها.

وغني عن البيان من وجهة نظر المؤلف أن الذي يسعى لإعداد برنامج للتدخل بالعلاج في السلوك اللغوي فإنه يمكن أن يعتمد بعض الأسس التالية في إعداد برنامجه:

١- التدرج في تقدم محتوى البرنامج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.

٢- تقديم محتوى البرنامج في صورة وحدات صغيرة، واحدة تلو الأخرى على ألا يتم الانتقال من وحدة إلى وحدة إلا بعد التأكد من إتقان المفحوصين للوحدة التي تم التدريب عليها(*)، حيث تشير كارلين Karline (١٩٨٤) إلى أنه إفادة من نظرية السلوكية في تعديل السلوك فإن التعلم يجب أن يبدأ من خلال التدريس للموضوع مقسما إلى أجزاء صغيرة ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر مع استخدام التغذية المرتدة، والتعزيز الفوري، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن، ولقد استطاع العديد من الباحثين تنمية مهارات التعرف على الكلمة ومعناها لدى فئات الأطفال ذوي ذكاء أقل من المتوسط والأطفال بطيئ التعلم باستخدام هذه الفنيات المستمدة من السلوكية.

٣- الاعتماد على العديد من الفنيات السلوكية أثناء التدريب على الإستراتيجيات العلاجية كالاعتماد على الاقتران، والتكرار، والتعزيز، والتعميم، والتمايز باعتبارها فنيات مساعدة أثناء العلاج.

(*) الأصل في ذلك أن الإسلام كان سابقًا لما عداه في كيفية الاكتساب وتغيير سلوك الأفراد، فمنهج تغيير السلوك من خلال تقديم الخبرات والمعارف في شكل وحدات صغيرة منهج سبق الإسلام غيره فيه، فقد نزل القرآن منجمًا وما نزل في العبادات كان توقيفيًا، وهو ما يشير إلى أن الأصل في تغيير السلوك هو أن تقوم التوجيهات على الخبرة والمعنى دون انفكاك أو انفصال، كما يجب أن تقدم المعارف والخبرات في وحدات صغيرة ولا يتم الانتقال إلى غيرها إلا بعد التمكن منها، وما يؤكد ذلك قول أحد الصحابة: ما أنزلت أربع آيات على صدر رسول الله ﷺ إلا وعلمنيها وكيف نعمل بها.

ب- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

لا يختلف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي عن أصحاب نظرية السلوكية في تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة، فثمة تشابه كبير بين النظريتين في هذا الجانب، فكلاهما يرى أن اكتساب اللغة يعد محكوما بدرجة كبيرة بالضبط البيئي الخارجي، أي أن كلتا النظريتين تعطي دورا متعاظما لأثر البيئة الخارجية في عملية اكتساب اللغة، إلا أن مواطن الخلاف بين أصحاب النظريتين إنما يتمثل في أن أصحاب الاتجاه السلوكي يرون أن الاكتساب يتم في ضوء التعزيز للسلوك اللفظي الصادر من الطفل، بينما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يرون أن الاكتساب للغة يتم اعتمادا على مبدأ التقليد، إذ يرى أصحاب الاتجاه الأخير أن تقليد الطفل للغة التي يقوم الآخرون بإنتاجها يعد العامل الرئيس وراء اكتساب الطفل للغة، ويذهبون لتعضيد ما يذهبون إليه من خلال ما يوردونه من أمثلة كهذا:

الطفل الذي يسمع والده يقول: «كل طعام العشاء»، ثم يسمع أباه يكرر نفس الكلام في موقف مشابه، فإن هذا الطفل سوف يحاول أن يقلد أباه، وهو عندما يبرع إلى تقليد أبيه فإنه ما من شك سوف يقوم بتكرار العبارة التي أنشأها والده، وينوه أصحاب هذه النظرية بأنه يجب ألا نخدع بسلامة عبارة إعادة الطفل لما أنشأه والده من لغة؛ لأن الطفل إذا كان صغيرا سوف لا تسعفه سعة ذاكرته على تخزين واسترجاع هذه السلسلة الطويلة من الكلمات، بل سوف يقتصر على تكرار بعض من هذه الكلمات لكن عندما يكبر الطفل وينمو فإنه سوف يكون قادرا على تقليد لغة والده كاملة، كما أنه سوف يكون قادرا على تكرارها، هنا سوف يكتسب اللغة ثم يقوم من خلال إجراء تعميمات Generalization لما تعلمه في تعلم مفردات وتراكيب جديدة.

كما أن هناك عدداً من المبادئ الاجتماعية تكمن خلف اكتساب الطفل للغة منها: الرغبة في التطبع الاجتماعي والتواصل مع الآخرين وتوجيه سلوكهم، حيث يشير بولواي وسميث Polloway and Smith, 2000 إلى أن التوجه الاجتماعي في تفسير اكتساب الطفل للغة يؤكد على الدور المركزي والرئيس في اكتساب اللغة على رغبة الطفل أو الفرد في التطبع الاجتماعي ممزوجاً مع الرغبة في توجيه سلوك الآخرين والتفاعل معهم وذلك بغية الوصول إلى درجة مستحسنة من الضبط الاجتماعي، وأداة الطفل في ذلك هو التفاعل الاجتماعي مع الوالدين ومن بعد مع الأقران والآخرين، وهو ما يشكل في الوقت ذاته الأساس أو المتغير الرئيسي في النمو اللغوي.

على أننا في هذا المقام يجب أن ننوه إلى أن أداة الطفل الرئيسة لنسج هذا التفاعل الاجتماعي وكذا التطبع الاجتماعي والتواصل مع الآخرين هو التقليد ذاته، وكذا التكيف الاجتماعي مع الغير.

وخلاصة القول فيما يخص هذا الاتجاه، هو أنه اتجاه يقوم بالإضافة لما تقدم على مجموعة من الأفكار يتمثل أهمها في:

١- أن اللغة تكتسب حينما يكون لدى الطفل سبب للكلام، وعندما يتوفر هذا الشرط فإنه يمكن القول بأن الطفل أصبح قابلاً للتطبع الاجتماعي، وأنه أصبح قادراً على التأثير في بيئته من خلال عملية التواصل.

٢- أن اللغة تكتسب لتحقيق رغبة اجتماعية لدى الطفل تتمثل في الوظيفة الاتصالية بالآخرين، أي أنها - أي اللغة - تكتسب بداءة لتحقيق الوظائف الاتصالية، التي يبتديها الطفل بالوسائل غير اللفظية لتنتهي فيما بعد باللغة كأداة لازمة لتحقيق هذا التواصل بفاعلية.

٣- أن بنايات اللغة تكتسب بداءة من خلال عملية ترميز Coding وفهم المدخلات أو المثيرات اللغوية، ثم تقوم عملية التقليد بمساعدة الطفل على بزوغ النظام اللغوي لديه.

٤- أن اللغة يتم تعلمـها وذلك من خلال عملية التـفاعل الدينامي بين الطفل والآخرين الأكثر نضجًا منه لغويًا في بيئته الاجتماعية، الأمر الذي يساعد الطفل على معرفة قـواعد التجزيء للنظام اللغوي أثناء التفاعل، وكذا مـساعدة الطفل على تحديد ومعرفـة المكونات المناسبة لهذا النظام اللغوي أثناء الحديث.

٥- عندما يتحـقق كل ما تقدم يصبح الطفل شريكا فـاعلا في الحديث اللغوي اجتمـاعيا، الأمر الذي يساعد الطفل بصورة أكبـر في تهيئة سلوكه اللغوي من الناحية الاجتماعية بصورة أكثر كفاءة وفاعلية.

على أية حال، برغم أن الاتجاه الاجتماعي ووجهة النظر الاجتماعية لم تقدم وجهـة نظر شاملة أو متكاملة لتفسيـر كيفية اكتـساب اللغة، إلا أننا نود الإشارة هنا إلى أن هذا التوجه برغم قصوره من وجهة نظرنا يزودنا فكرة غاية في الأهمية، ألا وهي فكرة وأهمـية التعلم العملي والتطبيقي كـأساس لتعليم سلوك اللغة للطفل في ضوء بيئته وواقعه المعاش.

إلا أن من أهم الملاحظات الـتي يمكن أن توجـه إلى هذه النظرية كـمـا يشيـر إليهـا فان Fan: هو أنهـا تلغي الطبيـعة الخلاقـة والإبداعيـة للطفل، فالأطفال عـادة ما ينشئون لغة ومفـردات جديدة غير متعلمـة ولم يتوافر لهم سماعها من قبل، ومن ثم لم يقوموا بدور المقلدين لها، وهنا نجد صعوبة في ضوء ما تذهب إليه هذه النظرية في تفسير ذلك، ولقد أورد إيرك لينبرج Eric Lenneberg حـالة طفل لم يتكلم اللغـة مطلقا، ولكنـه يفهم اللغـة جيـدا،

فالطفل في هذه الحالة لم يقلد اللغة التي سمعها فكيف إذن يمكن تفسير هذه الحالة في ضوء مبدأ التقليد الذي يعد مبدأ رئيسا يكمن وراء اكتساب اللغة في هذه النظرية.

ثانيا: الاتجاه العقلاني أو الفطري Native or Mentlistic:

على عكس الإمبريقيين فإننا نلاحظ أن الاتجاه العقلي أو العقليين لا يعطون دورا متعاظما للمبادئ والأسس التي تقوم عليها نظريات الاتجاه الإمبريقي أو الميداني، فبينما نجد الاتجاه الإمبريقي يعطي دورا متعاظما للبيئة والخبرة والتعزيز والتكرار والتقليد في تفسيرها لاكتساب اللغة فإننا على العكس نجد أن أصحاب الاتجاه العقلاني يقللون الدور النسبي لهذه العوامل أو الأسس في اكتساب اللغة ويذهبون في تفسيرهم لاكتساب اللغة وتفسير السلوك اللغوي إلى العديد من الافتراضات النظرية التي لا تخضع للملاحظة المباشرة، أو التي يتمثل لها في البيئة هدف حقيقي أو واقعي Relaity يمكن امتلاكه، وهذا ما نجده من خلال نظرياتهم في اكتساب اللغة فهم يقيمون تفسيرهم في اكتساب اللغة على بعض المسلمات والافتراضات النظرية التي ينعدم وجودها بالمشاهدة على أرض الواقع، حتى أيضا في تعريفهم للغة نجد أنه توجد لديهم الكثير من الفرضيات أو المسلمات التي لا نجدها في النظريات الإمبريقية Empiricist فبالنسبة للعقليين نجد اللغة عندهم يعرفونها بأنها العملية التي بها يتم تحويل المعنى التجريدي إلى مجموعات من الأصوات التي توصل أو تعبر عن المعنى، فعندما يفهم شخص اللغة فإنه بهذا يكون قادرا على فهم المبادئ التي تحكم التحويل.

مثل: (I Saw a Woman driving down the rood in a Car).

«أنا رأيت امرأة تنحدر سائقة على الطريق في سيارة».

وهنا سواء كنت أمتلك الوسائل لتوصيل ملاحظتي هذه أو لا، إلا أنني أستطيع أن أعـزو المعنى لما رأيته، فلو كانت توجـد لديّ المعرفة باللغـة فإنني أستطيع أن أحول المعنى الخاص بملاحظتي إلى سياقات أخرى مثل:

(The Woman Drove down The road in an Car) فاللغة كـانت العملية التي بواسطتها حولت فكرتي إلى اتصال لفظي.

كما أن العقليين يؤكـدون على أن اللغة هي المعرفة Knowledge، وهي كأي معرفة إما أن تؤدي أو لا تؤدي إلى موقف أو فعل Action، وفي التراث الخاص بنمـو اللغة أو بتطور اللغة، هذه المعـرفة يقال عنها أنهـا الكفاءة التي تكمن خلف أداء الفرد لـلكلام أو التي تظهر خلال الموقف أو الفـعل الخاص بفهم كلام الآخرين، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في استخدام قدراته في اللغـة؛ لذا فإن الأداء اللغـوي Language Performance والكلام الفـعلي الذي ننتجـه لا يعكس بالضرورة كـفاءة الفرد في اللغـة، فالعقليـون يؤكدون على أن اللغة كـفاءة ليس بالضـروة أن تكون متمـثلة في واقع فيـزيائي (فهي ليـست بالضروري ترى أو تسـمع)، ولكن الإمـبريقـيين على الجانب الآخـر يهتمون بأداء اللغـة منطوقة أو مكتوبة آخذين في اعتبارهم أنها ترتبـط بحقيقة واقعة في إطار واقع فيزيائي معين.

كمـا يرى أصحـاب الاتجاه العقلي أن مـعنى الجملة لا يعطي كـلية من خلال الكلمات الموجـودة في الجملة، إنما معنى الجملة يرجع في حقـيقته إلى علاقة كلمات الجملة ببعضهـا البعض، فجملة مثل ماري تضرب جون Mary hit John وجملة مثل «جون يضرب ماري John hit Mary» نجد أنهما يتضـمنان نفس الكلمـات ولكنهـما تخـتلفان فـي المعنى، إذ نجد أن مـاري تلعب دور الفاعل في الجملة الأولى بينما يتلخص دورها في الجملة الثانية في أنها تلعب دور المفعول به.

ولعل من أبرز النظريات التي تمثل الفكر الخاص بأصحاب الاتجاه الفطري والعقلي، هي نظرية النحو التوليدي - التحويلي لتشومسكي (١٩٥٤).

وهنا نجد لزاما علينا أن نعرض لبعض الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها نظرية النحو التوليدي التحويلي لتشومسكي (١٩٥٤) ليس بكونها نظرية في اللغة تتحدث عن البني السطحية والعميقة والقواعد التحويلية، ولكن يتم تناولها من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة باعتبارها من أبرز نظريات الاتجاه الفطري Native أو اللغوي.

فلقد نشأت نظرية تشومسكي ضمن الاتجاه العقلي وذلك لمواجهة التيار السلوكي الذي يعتمد في نظريته في جانب تفسير اكتساب اللغة وإنتاجها على النظرة الميكانيكية التي تنظر إلى الإنسان على أنه شبيه بالآلة الحاسبة فيتم تغذيته بكلمات يتم استدخالها، ثم يعاد إنتاجها أو إخراجها بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه في طفولته.

وقد اعتبرت نظرية تشومسكي هذا اتجاها لا يكفي لتفسير اكتساب الطفل للغة واستخدامها باعتبار أن اللغة من وجهة نظر تشومسكي مهارة محددة البداية مفتوحة النهاية، وكل من يستخدمها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها وذلك لما يمتلكه لمهارة فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة.

ويضيف تشومسكي منتقدًا السلوكية قائلاً: إن السلوكية لم تعط تفسيراً معقولاً، أو يمكن قبوله لكيفية اكتساب الأطفال لنظام اللغة - الذي أقل ما يمكن وصفه به أنه نظام معقد Complex Language System - لهذه السرعة الكبيرة، ولا أدل على ذلك من أن الأطفال عند (٤) سنوات يكونون قادرين على التحدث بصورة معقولة إلى حد كبير، ثم كيف يتسنى لهم حتى في هذا

العمـر من أن يتمكنوا من قـواعد بناء اللغـة، وبدون تعليم. (Polloway and Smith, 2000).

كما ذهبت نـظرية تشومسكي إلى أن الطفل من خلال إتقـانه للقـواعد التي تحكم بناء تراكيب لغـته Syntact إنما يقوم بنفـسه بنوع من الإبداع والخلق والتعمـيم، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كـانت هذه التلفظات جديدة عليه؛ وهذا يتسق مع القول بأن اللغة محـدودة البداية مفتوحة النهاية، أي لا تقتصـر على ما يتم تعلمه منها، وكل من يسـتطيع استخدامـها يمكنه إنتاج أو فهم عبارات لم يسبق له استخدامها، أو السماع بها من قبل، وبذا يكون وفقا لما ذهب إليه تشومـسكي أن نظرية المثير - الاسـتجابة لا تكفي لتفسـير ما في وسع الطفل من قدرة خلاقة تبدو في استخدام اللغة أو فهمه لعبارات جديدة.

وتنطلق هذه الفكرة لدى تشومشكي من نظريته المسـماة النحو التوليدي التحـويلي فطبقًـا لما أورده هذا العالم سـني (١٩٦٥، ١٩٦٧، ١٩٧٢) تجده يشـير إلى أن أي جـملة لهـا مسـتويـان للمعنى، المعـنى السطحي أو الظاهر Abvious، والذي يسمى بالبنيـة السطحية Surface structure وهي تتمثل في أن تتكون من الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للجملة، أما المستوى الثاني للمعنى فيتمثل في البنيـة العميقة Deep structure، وهو مفهوم يشير إلى المعنى الذي يكمن خلف الجملة، وأن قواعد النحو التوليدي التحويلي هي التي تربط البنية السطحية بالبنية العـميقة، أو المعنى المراد من الجملة، فمثلاً الجـملتان التاليتان لهما بناءان سطحيان مختلفان بينما لهما نفس المعنى:

١- الولد يجري حول الملعب.

٢- الملعب جُري حوله من قبل الولد.

إن تشومسكي يفترض بهذا وجود بنيتين مختلفتين لهما نفس المعنى، أو وجود مستويين للغة، وبطريقـة موازية وبأسلوب موازٍ فإن بعض الجمل يمكن أن يكون لها أكثر من معنى ممكن أو محتـمل دون أي تغيير في البنية السطحية (Hallahan & Kauffman, 1986)، ومثل هذا المعنى الكلاسـيكي لما تقدم يشار إليه أو نوضحه من خلال أي جمل كلاسيكية.

فطبقًا لما يرتئيه تشومسكي، فإن الحدس يمكن أن يكون الأصل في إدراك وفهم المعـاني العميقـة الممكنة للبنى السطحية؛ وطـبقًا للنحو التـحويلي. إن معنى الجـملة يعتمد علـى البنية العميـقة والتي هي في المقابل تحـدد الترتيب السينتاكتي (١٣) والمعاني المحددة عند المستوى السطحي، ومن ثم فإن الجرافير ينظر إليه على أنه انعكاس للفكر التجريدي للبنية العميقة أكثر من كون العملية مجموعة من الأنماط الموسعة أو التي تم توسيعها، وتمثل الجمل الأربعة الأولى التالية المعنى العميق والذي يعبر عنه بصورة أكثر دقة في الجملة الخامسة.

١- علي ذهب اليوم إلى المدرسة.

٢- علي ركب دراجته اليوم.

٣- محمد ذهب اليوم إلى المدرسة.

٤- محمد ركب دراجته اليوم.

٥- علي ومحمد ركبا دراجتيهما وذهبا إلى المدرسة اليوم.

1- Jim went to the beach today.

2- Jim rode his bicycle today.

3- Joy went to the beach today.

4- Joy rode her bicycle today.

5- Jim and Joy rode their bicycles to the beach today.

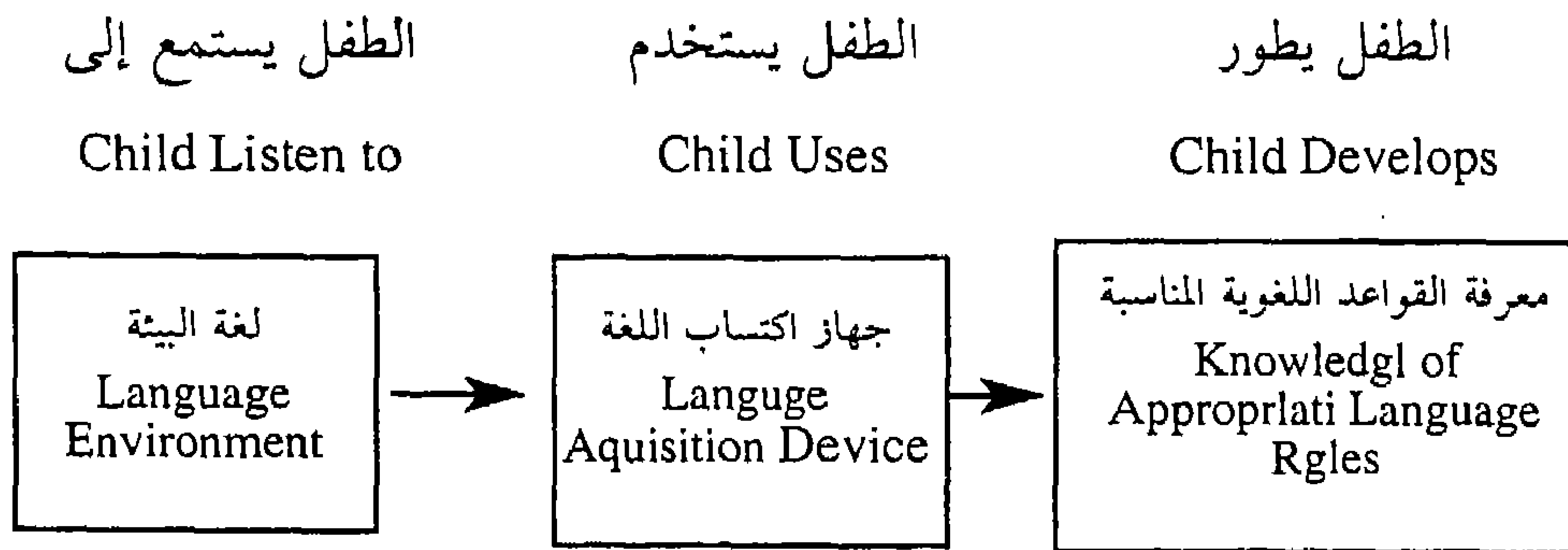
وهنا تشير إلى أن النحو التحويلي قدم تفسيرا لتبين العناصر على الرئيسة في الجملة رقم (٥).

ترى نظرية تشومسكي أن الأفراد يمتلكون قدرة فطرية منطقية Innatist Rational تجعلهم قادرين على القيام بالتركيب السينتاكي الصحيح في اللغة التي يتعرض لها الفرد لوقت كاف، وأن وجهة نظر تشومسكي في اكتساب اللغة إنما يقوم على فرضية مؤداها أن الطفل يقوم بصياغة منظومة القواعد التحويلية الداخلية معتمدا على المدخل (بضم الميم) اللغوي الذي يتمثله الطفل من بيئته، وعندما تأخذ عملية الاستدخال مكانها يصبح الطفل قادرا على صياغة الجمل بما يتفق وفهمه.

لقد ركز تشومسكي في تفسيره لاكتساب اللغة على القدرة الإنسانية الفطرية الكائنة لديه، والتي تمكنه من أن يقوم بتجهيز اللغة وتوظيفها وإنتاجها فطريًا، وهو ما يسمى بالفرضية الفطرية Innate Hypothesis، والتي يشير معناها إلى أن الطفل يمتلك، وكما سبق وذكرنا - في بنائه وتركيبه وحدة تسمى وحدة اكتساب اللغة Language Aquisition Device، والتي تمكن الطفل من تفسير أو فهم اللغة، وبناء قواعدها، ومن بعد توليد وإنتاج عدد كبير ومتنوع من الكلام (Polloway and Smith, 2000) لم يتعلمه من قبل.

وفي هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Systems أن الإنسان توجد لديه ملكة فطرية وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنساني لكي توجه عملية اكتساب اللغة والتي تتوقف بدورها على معرفة الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational ryles المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة- والشكل (٢-١) يوضح ما ذهب إليه تشومسكي وهو الأمر الذي جعل تشومسكي Chomsky (١٩٥٨) يرى أنه من المستحيل تفسير قدرة الأطفال على تعلم قواعد اللغة عن طريق القول أنهم يتعلمونها فقط من خلال عينات كلام الناس المحدودة والمشوهة التي يتعرضون لها بدون أن

نفترض وجود ملكة فطرية عند الأطفال تساعدهم على البحث عن أنواع معينة من الملامح اللغوية في هذه العينات.



شكل (٢-١) الإطار العام لنظرية القابلية البيولوجية (FAN, 1980)

ولكون الإنسان مزودا بهذه القدرة أو الخصائص الفطرية Innate Characterisitics ضمن ما يحتويه عقله فإنه بذلك يصبح قادرا على تعلم اللغة الإنسانية، فهو بهذه الملكة أو الخصائص الفطرية مهيأ لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه لا تقليدا وإنما بصورة إبداعية Creative، لأنه يستطيع أن يؤلف ويكون جملا صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل.

فتشومسكي يرى في هذا الجانب، أن كل فرد يمتلك معرفة حدسية بالنحو - أي قواعد بناء التراكيب وهي أقرب ما تكون بالحدس الفطري من وجهة نظر المؤلف-؛ لذا فإن كل الأطفال يعرفون قواعد اللغة Rules. ومن ثم، فإن اكتساب اللغة ببساطة يصبح من هذه الزاوية في الطرح، هو اكتشاف الانتظامية الداخلية للغة الخاصة بالفرد، أي فرد. وأن هذه القواعد - قواعد النظم - هي التي تمكن الطفل من أن يفهم أو يولد أو ينتج عددا غير محدود من الجمل المتنوعة والمختلفة (Polloway and Smith, 2000).

ورغم أن محاولات الطفل الأولى لتعلم اللغـة تسفر عن كلام لا يراعي قواعد التركيب اللغوي السليم كما هو موجود في كلام الكبار، إلا أن الكلام الصادر عن الطفل في هذه المرحلة من تعلمه للغة ليس كلاما عشوائيا، ولكنه كلام يقوم دون تعلم حتى تصـبح متفقة مع القواعد التي يستـخدمها الكبار، وكأن الطفل مبرمج مسبقا من الداخل للبحث عن ملامح لغوية معينة.

كما أن الطفل طبـقًا لهذه النظرية أيضًا لا يتعلم هذه القواعـد بالتقليد، وذلك لأن الوقوف على معنى الجملة واكتسابه لا يتم الوصول إليه مباشرة من خلال الأصوات التي تحـتويها، أو بمعنى آخر، إن الوقوف عـلى معنى الجملة واكتسابه لا يتم من خلال الأصوات التي تنظمها الجملة، وذلك لأن المعنى لا يعد متوافرًا في البنى والتراكيب الصوتية للجمل، ولكن يمكن فهم الجملة فقط واكتـساب مـعناها وذلك عندما يـتوفر الوصـول أو التزود بالقـواعد البنـائية Applying Syntactical Rules، وأن هذه القواعد يجب أن يفهم، وكـما يشير Smith, 1973 لا يتم اكتسابها من خلال الطرق الرسمية المعروفة للطفل.

وفي هذا الإطار أيضـــا يشـيـر فـوجل Vogel (١٩٧٤) إلى أن نظرية تشومسكي ترجع كيفيـة تعلم الطفل لتركيب الكلمات حتى يؤدي إلى تكوين جمل إلى أن الفرد مـزود بقدرة فطرية Innate تجعله قادرا على إنتـاج القواعد الحاكمـة للتراكيب السـينتاكتيـة التي تكمن خلف لغته والتي تؤثر في النـاحية الصوتية والدلالية للغة الفرد.

كما يشيـر ماكنيل (١٩٧٠) إلى أن مفهوم الجـملة في نظرية تشومسكي يعد جـزءا من التركـيب الفطري للعـقل منذ الميلاد، وأن اكـتساب الـلغة لا يحدث إلا عندما يكون الفرد مهيئا للـتعلم، وأن مفهوم الجملة هذا يعد المبدأ الرئيس الموجه لمحاولة الطفل في أن ينظم ويفـسر الحدث اللغوي، وأن التطور والنمو في اللغة والكلام يعد نتاجـا بنائيا للتعلم، ويدلل أصحاب هذه النظرية

على صدق افتراضهم من أن عملية الاتصال الأولى لدى الطفل في جميع الثقافات تبدأ بكلمة منفردة وحيدة، وأن البيئة هي التي تؤثر فقط في المظهر الخارجي للألفاظ.

وهي نفس الفكرة التي أكد عليها تشومسكي أيضا (١٩٦٤) في معرض تفسيره لكيفية اكتساب الطفل للغة حين تشير إلى أن الطفل مزود بنظرية لغوية معقدة تمثل الأساس الذي ينشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التي تشكل جزءا من اللغة المطالب باكتسابها، وهو أيضا ما دعى موتواكل Mautoakil للقول بأن الإنسان طبقا لهذه النظريات اللغوية الفطرية يولد مزودا بمجموعة من المقولات الدلالية التي يلقنها له الله عن طريق الوحي والإلهام، وأنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعداد لمهارة لغوية ولادية Inborn من خلال ما زود به بجهاز اكتساب اللغة. وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة، وإعطائها معنى، وإنتاج إستجابة، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال بطريقة طبيعية، حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والخلفية الثقافية، ويدللون على صدق ما ذهبوا إليه من خلال ما يصطنعه الطفل لنفسه من قواعد خاصة على اختلاف الثقافات، فلو أنك استمعت إلى طفل عندما يصدر فيه ما يسميه هيريوت Hewrriot بالأخطاء الفاضلة Virtuous تجده يقوم بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية دون أن يتعلمها، فهو يقول: فارات بدلا من فئران، وخروفات بدلا من خرفان، وهكذا.

ومما تقدم تجدر الإشارة إلى أن نظرية تشومسكي تنظر إلى البيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمنان خلف اكتساب اللغة، إلا أنها تعطي دورا صغيرا للبيئة في عملية الاكتساب.

إن نظرية تشومسكي تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية مفتوحة النهاية وكون الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه العقلي لا يلغي دور التعليم من وجهة نظرهم، بل يتحدد أثر التعليم في إعادة ترتيب وتنظيم وبناء ما زود به الإنسان من معان دلالية ضمن تركيبه العقلي.

ونحن نرى أن قول النظرية بأن مفهوم الجملة يعد جزءا من التركيب الفطري للعقل كقدرة منذ الميلاد تعمل على توجيه اكتساب اللغة، وأن الخصائص الفريدة لكل لغة وما يتلقاه الفرد من صيغ لغوية مختلفة في التفاعل الاجتماعي هو الذي يعطي هذا التمايز اللانهائي للملفوظات من خلال البنى والتراكيب السطحية التي ينتجها الأفراد هو أمر في حاجة إلى إثبات، إذ كيف يمكن قبول فكرة أن الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه التشريحي!! ورغم ما تقدم فإن هذه النظرية تفيد أي معالج أو معد برامج في اعتماد الأساس التالي:

ضرورة التركيز في العلاج على تعلم المعنى واكتسابه من خلال استخدام بنى وتراكيب سطحية تتضمن سلاسل لغوية محددة وتدريب عينة الدراسة على إعادة بنيتها بأكثر من طريقة لتأدية معنى محدد، وكذلك تعليمهم إعادة ترتيب ونظم الكلمات داخل التركيب اللغوي بما يؤدي إلى إنتاج معان متنوعة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى إكساب عينة الدراسة المرونة في استخدام اللغة وزيادة حجم المعجم العقلي لهم وتنمية المفاهيم السيمانتية لديهم وهي من المكونات التي كشف التراث النظري والدراسات السابقة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف شديد فيها.

ثالثا: الاتجاه المعرفي Cognitive Approach:

مقدمة:

يقوم الاتجاه المعرفي فـي تفسيره لاكتساب ونمو اللغـة على فكرة مركزية مفـادها: «أن الفكر سابق على اللغة، وأن اللـغة تنمو نتيـجة للاستـعداد أو التهيؤ المعرفي Cognitive readiness، كما أن اللغة ينظر إليها على أنها ليست خاصية فطرية، ولكنها تنمو وتتطور من خلال النضج المعرفي» (Pollway and Smith, 2000).

كمـا أن الإسهام الرئيـسي لوجهة النظر المعـرفية أو الاتجـاه المعرفي في سبيل بنائه لنظرية في اكـتساب اللغة، إنما يقوم هذا الإسـهام في جوهره على فكرة جوهرية مفادها: أن نمو الفكر أو نمو عمليـات التفكير يؤدي إلى التوجيه السليم لعـملية اكتـساب اللغة، كـما أنه يركـز؛ بل ويعظم من قيـمة المعنى والدلالة كأساس مهم في اكتساب اللغة. وهو في إطار ذلك كله لا يلغي دور الخبرات البيئية المعاشة وإسـهامها في اكتساب اللغة، ولعل ما يدلل على ذلك أنك تجد واحدًا مثل چان بياجيه يعطي اهتمامًـا زائدًا للخبرات الحسية الحركية Sensory motor phase كأسـاس للنمو المعـرفي. حيث يتـوقع أن تنمو الـلغة خلال المرحلة الأخـيرة للنمـو الحس الحركي، وذلك لأن الطفل حـينها يكون قادرًا على القيام بعملية التكامل المعرفي، أو بعبارة أخرى، يكون الطفل قادرًا على أن يتكامل معرفيًا مع التمثيلات الرمـزية، وبخاصة عندما يكون الطفل قادرًا عـلى إدراك ثبات الشيء، والذي يعـد من المتطلبات المـعرفيـة الرئيـسة لاكتـساب اللغـة، وهي المرحلة النمـائية التي يكون الطفل أثناءها قـادرا على استخدام الرمـوز اللغوية للتعبيـر عن الأشياء، والتي لا تقل ولا تزيد بالطبع عن كونها أشياء فيزيقية أو حسية في بيئته.

- فهل من مندوحة بعد هذا المثال من أحد التوجهات المعرفية للتدليل على أثر البيئة وأهميتها في اكتساب اللغة؟

لا مراء أدنى مراء من أنها حجة ساطعة ودليل لا تجهده أفكار الآخرين أو تنال منه أدنى منال.

ولما كان الاتجاه المعرفي يتضمن العديد من النظريات والتوجهات الفرعية في إطار هذه الاتجاه الرئيسي فإننا هنا نلقي نظرة سريعة على أهم هذه النظريات أو التوجهات الفرعية التي نخالها ولو بغلبة الظن ذات أهمية نسبية في هذا الإطار.

أ- نظرية الجشطالت Gestalt Theory:

إننا هنا لا ينبغي أن نغفل الإسهامات والإضافات الهامة التي أسدتها نظرية الجشطالت Gestalt في مجال الإدراك الحاسي، وذلك حينما دمجت بين بنايات الشكل وتأويل العالم المادي والتفسيرات الذهنية، وذلك من خلال مراعاتها للعلاقة المتبادلة بين الكل والجزء مع إعطائها أولوية لإدراك الكل، وأهمية العلاقات بين أجزاء البنية والشكل المتضمن لهذه الأجزاء، وما أرسته من قوانين تخص الذات المدركة من قيم واتجاهات وحاجات وانفعالات، وما يخص الشيء المدرك فيما يتضمنه من قوانين التشابه والتجاور والإغلاق والإحاطة، وهنا يشير صلاح فضل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذا يفيدنا في دراسة آليات تكوين الصور اللغوية في الشعر وطرق نقلها، وذلك اعتمادا على الذاكرة وخاصة ما يسمى بالذاكرة الثانوية، تلك الذاكرة التي تقوم بتسجيل مجموعة خاصة من الملامح الموقعية للمعلومات مثل أين تم تلقيها، ومتى وكيف، وبأي شكل فهمناها.

إن ما يذكره صلاح فضل يشير إلى العلاقة التبادلية بين البناء اللغوي سواء كان مسموعا أو مكتوبا ومكونات البيئة والظروف المحيطة ساعة تلقي هذه الأبنية اللغوية وما يرتبط بها، وكأن هذه البنايات اللغوية المسموعة أو المقروءة ترتبط بها دلالات نفسية تقوم في الذاكرة على بعض الملامح المرتبطة بهذه البنايات وكأنه يشير هنا إلى الصورة الذهنية التي ثم تمثيلها في الذاكرة لكل البنايات اللغوية الواردة إلى الإنسان، فكأن المقولات ودلالتها تثير في الذهن صورا شكلية وأخرى فكرية في إطار إدراكي كلي كما تحدثت نظرية الجشطالت، وتبقى الدلالة النهائية لأي مقولة لسانية غير معزولة عن سياق الأحداث التي جرت فيه، وهو ما يوفر دلالة على أننا ندرك سياقات كلية حتى ولو كان الذي ندركه لا يعدو غير كلمات منطوقة أو مسموعة.

وهنا يمكن القول أنه طبقا لنظرية الجشطالت فإننا نقوم أثناء القراءة بدمج وتركيب Cambine أجزاء المعلومات التي نتلقاها من حولنا مع تلك التي خزنت في الذاكرة في بني أو تراكيب أو مفاهيم كلية، ويحدث الفهم والتعليم بصورة تامة عندما يكون هناك موضوع Theme ذات صيغة كلية قد تمت قراءته.

كما تشير هذه النظرية إلى أن المعنى المتولد أو المستخلص دائما ما يكون أكبر من ذلك الذي نصل إليه إذا ما اعتبرنا كل جملة في الفقرة كيانا قائما بذاته ومميزا عن غيرها من الجمل، وهو ما تشير إليه أحد القوانين الرئيسة في هذه النظرية «الكل أكبر من مجموع الأجزاء»، فالتعلم يرتبط بالطريقة والكيفية التي ننظر بها إلى الموقف ككل، ويعتمد على قدرتنا على إعادة بناء الموقف اللغوي طبقا لتصورنا وفهمنا الخاص Conceptualization فنحن نقوم بصياغة استبصارات وجشطالتات Gestalts عندما نصبح واعين بدلالة وأهمية المعلومات الجديدة، وكذلك بعلاقاتها بالمفاهيم المصاغة والمتكونة لدينا.

فقول رسول الله ﷺ في حق سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه: «ولم أر عبقريا يفري فريه» إنما يرتبط معناه بالسياق الذي وردت فيه العبارة، وأن مكونات ما ورد في العبارة لا يمكن عزله عن التأويل والمجاز؛ لأن الدلالة الصريحة لمكونات هذه العبارة لا تعطي المعنى المقصود، كما أن تجزيء معاني مكوناتها لا تعطي جشطالتًا صحيحًا للمراد منها لأن الفراء هو جلد الشاة، والفاري هو المتعهد بإصلاحه وتهذيبه، وعليه فإنه يتوجب علينا هنا للوصول إلى الدلالة أن يتم إعادة بناء وتفاعلات مكونات العبارة لنصل إلى الدلالة النهائية قائمين في ذلك على التأويل والمجاز والتفسير في إطار سياق كلي يوصل إلى المعنى.

ناحية أخرى تركز عليها هذه النظرية في النظر إلى الإدراك والقراءة، وهي ناحية تشير في مجملها إلى أن عملية القراءة تتم وتأخذ صورتها بصورة صحيحة وذلك عندما يكون القارئ قادرا على أن يميز ما يركز عليه أثناء القراءة ويعزله إدراكيا عن بقية المجال، أي عن بقية الكلمات التي يقرأها والأرضية التي تحمل هذه الكلمات، وهي فكرة تعد متسقة مع أحد قوانين النظرية الأساسية في الإدراك ألا وهو قانون الشكل والأرضية، ومن ثم فإن الفهم بصورة صحيحة لما يقوم القارئ بقراءته عندما يكون الفرد قادرا على تمييز المعلومات المهمة ذات الدلالة بالنسبة له عن بقية المعلومات أو التفضيلات الأخرى غير المرتبطة.

ونحن نرى أن تفسير نظرية الجشطالت لكيف تتم عملية القراءة بصورة صحيحة ويحدث الفهم يأتي متسقا مع تفسيرها العام لكيفية حدوث التعلم، كما أنها في إطار تناولها لتفسير القراءة والفهم لا يزيد عن تفسيرها للإدراك وقوانينه والمبادئ العامة الحاكمة له والمؤثرة فيه؛ ولذلك لم يأت تفسيرها للقراءة بعيدا عن تفسير النظرية للإدراك وكيف يحدث.

فالفهم الصحيح لما يتم قراءته إنما يتأتى في ضوء العديد من المتغيرات الخاصة بالقارئ كحاجاته، واتجاهاته، وانفعالاته وبنائه النفسي، كما يتأثر فهمه أيضًا بمجموعة من المتغيرات الخاصة بالمادة المقروءة أو المسموعة، مثل الملامح الدلالية المستنبطة من الأجزاء وتفاعلها مع الكل كالسياق وهاديات وتلميحات النص التي تتفاعل مع ما سبق لتكون صورة كلية أو جشطالت.

ومن نافلة القول نظرًا لأننا نختلف فيما بيننا كأفراد فيما سبق؛ لذلك نختلف فيما نصل إليه من معاني وإدراكات لما يتم قراءته أو سماعه؛ أي أننا نختلف فيما نكونه من إدراكات كلية وخلاصات دلالية وتفسيرات نهائية.

ب- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج:

Theory Of Learning form Context Stemberg (1983)

بداية يرى أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس بعامة وأصحاب نظرية السياق أن سياق اللغة يعد من الأهمية بمكان، إذ لم يعد ينظر إلى السياق اليوم على أنه تلك الكلمات أو الجمل المتجاورة أو التي تجاور بعضها البعض، ولكن أصبح ينظر إلى السياق على أنه ذلك النسيج المترابط من العناصر المختلفة والمتعددة، والتي تترابط مع بعضها في نسيج ذات علاقات متشابكة ومترابطة Interrelated Web؛ وذلك لما يتضمنه السياق من إلماعات أو تلميحات أو هاديات داخلية Cues يمكن أن تساعد في التعرف على الكلمات الصعبة وتحديد معناها.

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة القارئ على الاستفادة من الإلماعات والهاديات التي يتضمنها النص، بل يتوقف على العديد من العناصر والمكونات، تلك العناصر والمكونات التي يقع بعضها داخل القارئ نفسه، وبعضها يتعلق ببيئة القراءة وأخرى تتعلق ببنية النص، ومحتوى النص، وترابط النص، والعناصر

والمكونات التي تكون الجمل Elements Within The Sentence على اعتبار أن كثيرا من الكلمات كما هو معروف في علم اللغة يوجد لها العديد من المعاني، وأن تحديد أو التعرف على معنى بعينه للكلمة إنما يمكن تحديده من خلال السياق الذي توجد فيه الكلمة: فكلمة مثل «دلو» يمكن أن توجد لها معان متعددة إذا وضعت في سياقات مختلفة.

ويرون أنه إذا كان معنى الكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق الذي يحيط بها في الجملة، فإن الجملة أيضا لا يمكن تحديد معناها تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق ككل، إذ النص صراحة لا يمكن اعتباره حشدا من الجمل المتجاورة، ولكن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة، كما أنه عبارة في الوقت ذاته عن نسيج مترابط من العلاقات الدينامية بين الجمل.

وترى هذه النظرية أن الفرد يمكنه اكتساب معاني المفردات الجديدة أثناء القراءة بالاعتماد على عاملين؛ الأول يقع خارج الفرد، ويتمثل في إلماعات السياق الموجودة في النص Contextual Cues، وهي إلماعات توفر أنواعا [illegible] من المعلومات حول الكلمة مجهولة المعني، والثاني يقع جزئيا داخل الفرد، وهو يتمثل في المتغيرات [illegible] Mediating Variables وهي متغيرات تؤثر في مدى الفائدة المدركة لإلماعات النص.

وتنقسم نظرية التعلم من السياف إلى نظريتين فرعيتين متكاملتين هما:

١- نظرية تشفير السياق الخارجي Theory of Decoding Extenal Context لستيرنبرج، وباول (1983) Sternberg and Powell.

٢- نظرية تشفير السياق الداخلي Theory of Decodingof Internal Context لتسيرنبرج وكاي Sternbergand Laye.

وتقوم نظرية التعلم من السياق على الافتراضات الآتية:

- هناك بعض المفاهيم اللغوية أسهل في تعلمها من الأخرى.
- سهولة وصعوبة أي مفهوم لغوي جديد في نص يتوقف على درجة إعانة وتثبيط Facilitation and Inhibiton السياق.
- إذا تشابه أو تطابق السياق اللاحق مع السياق السابق في الإعانة والتثبيط فإن ذلك يؤثر على تذكر وتعلم المفاهيم اللغوية الجديدة.

وطبقا لنظرية تشفير السياق الخارجي فإن الفرد عندما تواجهه مفردات غير معروفة يريد اكتشاف معناها فإنه يلجأ إلى إلماعات السياق Context Cues التي تتضمن التلميحات النصية لأنواع المعلومات التي تسهل اكتشاف المعنى، فما من شك في أن الفرد أثناء القراءة إذا واجهته كلمة لا يعرف معناها لجدتها أو لغرابتها وعدم شيوعها أو لصعوبتها أو لأي سبب من الأسباب فإن هذا الفرد سرعان ما يحاول الاستفادة من السياق الذي توجد فيه هذه الكلمة، أي القارئ، سوف ينظر إلى ما يسبقها من كلمات وما يليها من كلمات، وقد تجده يقوم بعمليات عقلية أخري كمحاولة تجريب هذه الكلمة في جمل من عنده في محاولة منه لاكتشاف أو محاولة اكتشاف معنى هذه الجملة، وإن كان القارئ يقوم بهذه العملية الأخيرة، فجدير بالذكر أنه لا يقوم بها منعزلا في تجريبه عن النظر إلى موضوع النص والجملة التي توجد بها هذه الكلمة.

ومحاولة القارئ للإفادة من الكلمات المجاورة للكلمات المجهولة أو الكلمة الصعبة التي يريد أن يعرف معناها من خلال الإفادة بما يسبقها وبما يليها من كلمات إنما يعبر بصورة أو بأخرى عن أنه يحاول الإفادة بتلميحات السياق الذي توجد فيه الكلمة. هذه التلميحات هي التي تسمى من وجهة نظر نظرية التعلم من السياق بإلماعات النص أو إلماعات السياق.

وهنا يشـيـر كـافال وشـيـرنر Kaval and Schereiner (١٩٧٦) إلى أن النماذج النفس لغوية ترى أن القـراءة الجيدة إنما هي في أساسها عـملية بنائية للغة Constructive Longuage Process حيث يتم خلالها تجهيز ومعالجة الرموز المكتوبة Graphic والسينتاكتـية والسيمانيتيـة في آن واحد للحصول على المعنى وإعادة بنائه، فـالقراءة ليست عـملية إستـاتيكية تقـوم على طرف واحد، إنما القراءة تعتبر حالة تفـاعل دينامي بين القارئ والمادة المكتوبة يحاول القارئ من خلال إعادة بناء رسالة الكاتب، فالقراءة ينظر إليهـا أو تعتبر عملية بنائية للغة تتضمن عمليـات معالجة نشطة للإلماعات التي تتوافـر من خلال ثلاثة مصادر من المعلومات وهـي المعلومات المكتوبة، والسـينتاكتـية، والسـمانيتـية لتكون النتيـجة في النهايـة هي التنبؤ بفكرة ما، والتي يتـم بعد ذلك التأكـد منها أو رفضها أو تعديلها.

ويرى Smith (١٩٧١) أن القراءة الماهرة هي الوصول المـباشر إلى المعنى من الكلمة المطبوعة، وهنا يمكن أن نشـير إلى أن الأطفال المهرة في القراءة لا يعتمدون بصورة مكثفـة على عملية الترميز Decoding وهي العملية التي يقوم بواسطتها القارئ بتحويل الرموز البصـرية إلى أصوات باعتبارها عملية تتوسط العملية الكبرى، وهي عملـية التعرف على الكلمة Word Identification، بل إن هؤلاء الأطفـال يقـــومـون بتـحـويل التـمـثـيـــلات البـصـرية Visual Representations للغة مـباشرة إلى المعنى، وليس مـعنى ذلك أن القارئ على طول الخط لا يقـوم بعمليـة الترمـيز هذه ولكن مـا نعنيه هو أنه (أي الـقارئ الجيد) يقوم بإجـراء هذه العملية بطريقة أتوماتيكية لا يمـكن ملاحظتها، إذ إنه يستغرق في تركيز انتباهه وهو يقوم بهذه العملية وقتا لا يتعدي أكثر من أجزاء يسيرة من الثانية لكن القارئ الضعيف أو المبتدئ يقوم مقارنة بالقارئ الجيد أو

المتمرس بثلاث عمليات إضافية؛ أولى هذه العمليات تتمثل في ترميز الكلمات Decoding منفردة، والثانية: هي معالجة هذه الكلمات وتجهيزها من خلال تفريد شفرة لغوية خاصة بالكلمة فقط IndiviDulaixation وذلك حتى يقوم بعملية المطابقة Identification، ثم بعد ذلك يقوم بخطوة ثالثة وهي دمج هذه الشفرات المنفردة للكلمات منعزلة عن بعضها البعض من خلال قيامه بعملية دمج وتركيب للشفرات حتى يصل إلى المعنى، أي أن القارئ الضعيف والمبتدئ يسرف في عملية تحليل الكلمة حيث يعطي اهتماما متزايدا وانتباها وتركيزا على الحروف المنفردة، وشكل الكلمة وأنماط التهجئة ومن ثم يستغرق وقتا أكبر، الأمر الذي يضيع عليه فرصا للفهم.

إن استخدام السياق يعد الخطوة الأولى للوصول إلى المعنى المبدئي مباشرة، ومن هنا فإن القارئ العادي يعد في حاجة إلى استخدام الأنواع الثلاثة الرئيسة لتلميحات السياق Cluse، وهي تلميحات مقام المعنى Meaning Bearing Clues، وتلميحات مقام اللغة Language - Bearing Cluse، وتلميحات التنظيم Organzation Clues، وهذا يشير إلى أن هناك معلومات إضافية فيما بعد الكلمة كمدرك تعد أساسية للوصول إلى المعنى.

ويشير ستيرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣)، في نظريتهما إلى أنه يمكن تعريف إلماعات لسياق على أنها الإشارات والتلميحات المتضمنة في النص والتي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة، وأنه يمكن تقسيم إلماعات السياق إلى ثمانية أنواع، وذلك في ضوء ما توفره من معلومات أو معطيات يمكن الإفادة منها في استنتاج معنى الكلمة الصعبة أو المجهولة وهي:

١ - إلماعات وقتية أو زمنية Temproral :

وهي إلماعات توفر معلومات عن الزمن والوقت الذي يدور حول الكلمة، وكذا أمد وجودها وتكرارها وشيوعها أو تخص ما يمكن أن يحدث عندما يوجد الشيء أو الحدث الذي تعبر عنه هذه الكلمة.

٢- إلماعات مكانية Spatial Cues :

وهي إلماعات تشير أو تحدد أو تخص المكان الفيزيقي أو التجريدي الذي يمكن أن يوجد فيه الشيء أو الحدث الذي تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة.

٣- إلماعات القيمة Values :

وهي الإلماعات التي تشير إلى قيمة أو عدم مرغوبية الشيء، أو الحدث الذي تعبر عنه الكلمة المجهولة، أو تلك التي تشير أو تخص الآثار أو التأثيرات المتنوعة والمختلفة لظهور هذا الشيء أو الحدث الذي تعبر عنه الكلمة المجهولة.

٤- الإلماعات الوصفية التصريحية (أو الإخبارية) Stative Descriptive :

وهي الإلماعات التي تشير إلى أو تخص الوظائف الفيزيائية التي يثيرها الشيء أو الحدث الذي تعبر عنه الكلمة المجهولة في خيال القارئ وذهنه، مثل الحجم، والشكل، واللون، والرائحة، والشعور... إلخ.

٥- الإلماعات الوصفية الوظيفية Functional Descriotive Cues :

وهي الإلماعات أو الإشارات أو التلميحات التي تشير إلى الوظائف والأغراض التي يثيرها الشيء أو الحدث التي تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة في ذهن خيال القارئ كما تشير إلى الأفعال التي يمكن أن تأتيها والاستعمالات الممكنة للكلمة.



٦- الإلماعات الخاصة بالسببية والإمكانية Causal / Enablement:

وهي التلميحات والإشارات التي تثير في عقل القارئ وذهنه الأسباب أو الظروف أو الشروط الممكنة للشيء أو الحدث التي تعبر عنه الكلمة المجهولة.

٧- إلماعات الفئة أو رتبة علاقات العضوية Calss membership Cues:

وهي الإلماعات التي تشير إلى الفئة أو الفئات التي تنتمي إليها الأشياء أو الأعضاء أو الفئات التي تنتمي إليها الكلمة.

٨- إلماعات التكافؤ Eqivalence Cues:

وهي الهاديات التي تشير إلى المعنى أو المعاني المختلفة لمترادفات الشيء أو الحدث الذي تشير إليه الكلمة المجهولة أو عكسها.

على أنه يجب أن ننوّه على أنه ليس بالضرورة أن توجد كل هذه الإلماعات مجتمعة في وقت واحد لكي يتم اكتشاف معنى الكلمة المجهولة، ولكن يكفي بعض المعلومات التي تمثل بعضا من هذه الإلماعات.

ومن الأمثلة التوضيحية لاستخدام بعض هذه الإلماعات في تحليل السياق والتي تساعد على الفهم وتركيزه في اكتشاف معنى الكلمة الصعبة والمجهولة:

At dawn The Blen arise on the Horizon and Shone Brightly .

إذا نظرنا إلى الجملة السابقة فإننا سوف نجد الكثير ممن لا يستطيعون أن يصلوا إلى معنى لهذه الجملة.

والسؤال: لماذا؟

لأن هذه الجملة تتضمن كلمة رئيسة تلعب دورا مركزيا في فهمها وأن هذه الكلمة ليست شائعة في اللغة الإنجليزية وهي كلمة Blen، وهذا سوف

يقوم الفرد أو القارئ بمحاولة الاستفادة من الإلماعات السابقة والتي يوفر سياق الجملة بعضا منها، فالقارئ لكي يصل إلى معنى هذه الكلمة، فإنه من البد اللازم أن يحلل سياق الجملة من أجل الإفادة من كلماتها، وتفاعل هذه الكلمات، وعلاقاتها فيما بينها، وهو ما يسمى إجمالا بتحليل السياق Content Parsing.

فكلمة At dawn تزودنا بإلماعة زمنية حيث توفر لنا هذه الكلمة إشارة وتلميحة. . عن الموعد الذي ترتفع فيه الـ Beln وتزودنا كلمة Shone وكلمة arose بإلماعة وصفية وظيفية حيث تزودنا هاتان الكلمتان بالفعل الذي تقوم به كلمة الـ Beln، كما تزودنا كلمة On The Horizon بإلماعة مكانية حيث تشير وتلمح بالمكان الذي ترتفع فيه الـ Blen كما تعطينا كلمة Brightly بإلماعة وصفية وتصريحية حيث تزودنا هذه الكلمة بخاصية اللمعان لصفة الشروق للشيء التي تشير إليه كلمة Blen، ومن ثم فلا عجب إن استطاع القارئ أن يعرف أو يستفيد من خلال كل ما تقدم بأن كلمة Blen تعد مرادفا لكلمة Blen Synonym to Sun.

وفي العربية يمكننا أن نرد عبارة مثل:

«ذات ليلة نمتُ فرأيت كأني ببيد قاحلة لا زرع فيها ولا ماء».

إننا عندما نقرأ هذه العبارة نجد أن بها كلمة رئيسة، وهي كلمة «بيد» يدور حولها المعنى، وإذا فقد القارئ معناها فإنه تتوه لديه الدلالة لأن العبارة ستصبح مفككة.

وهنا فإنه يجب على القارئ كي يصل إلى معنى هذه الكلمة والتي بتكشف معناه سيتكشف معنى العبارة عليه أن يقوم بتفعيل عدد من الهاديات والإلماعات، وهنا يجب أن يستلهم ما يصل إليه من الإلماعة الوصفية «قاحلة» والإلماعة التصريحية «لا زرع فيها ولا ماء»، وعندما يتم الاستفهام والتفعيل

الصحيح لهذه الإلماعات والهاديات سوف يصل إلى أن معنى «بيد» هو «الصحراء» لأن الصحراء تتصف بما تم استلهامه من الإلماعات السابقة.

على أننا لا ندعي بأن هذه الإلماعات تمثل التصنيفات الوحيدة لإلماعات السياق إذا ما نحينا أنفسنا بعيدا عن نظرية التعلم من السياق، فهناك تصنيفات أخرى لإلماعات السياق في غير هذه النظرية حيث تشير ماري ميلفين Marry Melvin (١٩٧٩) إلى أن هناك ثلاثة نظم لإلماعات السياق وهي الإلماعات الكتابية Graphic Cues والإلماعات السينتاكتية أو الهاديات الخاصة بالتراكيب Syntactic Cues، والإلماعات السيمانتية Semantic Cues، أي الإلماعات الخاصة بالدلالة أو المعنى وأن هذه النظم الثلاثة من التلميح أو الإلماعات تعد ذات أهمية في عملية القراءة، ويجب أن نشجع الأطفال على الاستفادة من هذه النظم الثلاثة للتلميح، كما أنهم يجب أن يتلقوا مدحا وتشجيعا عندما يقترب الأطفال من القراءات التي تتسم بالصحة عند استخدامهم لهذه النظم الصحيحة من الإلماعات.

فإذا ما قرأ طفل مثلا جملة كهذه:

John Catched Three Fishes That Morning

فإننا يجب أن ندربه على استخدام هذه النظم الثلاثة ونشجعه على ذلك، فنعلمه أن كلمة مثل Catched تأتي بعد فاعل، وتبدأ بحرف صغير (ca) وهي إلماعة، تخص الكتابة، ومن ثم فإنه يجب أن يكون التفكير منصبا في الوصول إلى معناها على أنها فعل، ومن هنا فإن هناك إلماعة سينتاكتية تشير إلى أن هذه الكلمة في هذا السياق وهذا الترتيب يتأكد من خلال استخدام تلميحات التركيب، أي أنها اسم فعل Names Action وهي إلماعة سينتاكتية، كما أن الإلماعات السيمانتية Semantic Cues الواردة في الجملة

تدعم أن هذه الكلمة من شأنها أن تحكي عما يفعله شخص مع السمك عندما يريد الحصول عليه.

وإننا نرى أنه قد آن الوقت لأن تدرس اللغة العربية بطريقة تعتمد على استخدام إلماعات السياق، حيث إن مثل هذه الطريقة تؤدي إلى إثارة عمليات وأساليب التفكير للفرد وتنمي لديه المرونة اللغوية بعيدا عن النظرة القديمة للطفل والتي تنظر إلى الطفل على أنه حافظة للنقود يتم تعبئتها وتفريغها.

وطبقا لنظرية التعلم من السياق فإنه ليس بالضرورة أن تكون هذه الأنواع الثمانية من الإلماعات موجودة بالنص حتي يتم اكتشاف معنى الكلمة، كما أنه ليس بالضرورة أيضا أن يتم الاعتماد عليها جميعا، فقد تكفي إلماعة واحدة أو اثنتان لاكتشاف المعنى، كما أن هذه الإلماعات قد لا تعد كافية لاكتشاف المعنى، ومن هنا فإن هناك عددا من المتغيرات الوسيطة تعتبر كمعينات إضافية يعتمد عليها القارئ أيضا وتتمثل في:

١- عدد مرات تكرار أو تواجد الكلمة Occurancies غير المعروفة في النص.

٢- درجة تنوع السياق الذي يتكرر فيه ظهور هذه الكلمة.

٣- كم الكلمات غير المعروفة في النص.

٤- درجة أهمية الكلمة غير المعروفة - في فهم السياق الذي يتواري فيه معنى الكلمة.

٥- المساعدة المدركة Perceives Helpfulness من السياق المحيط في فهم معنى الكلمة غير المعروفة.

٦- عيانية الكلمة وكذلك السياق المحيط بها.

٧- الاستفادة من المعرفة السابقة في استخدام الإلماعة.



أما القسم الثـاني من نظرية التعلم من السياق والمتمثل في نظـرية تشفير السياق الداخلي فإنه طبقا لهذه النظرية الفرعـية الثانية فإن الفرد يكتشف معنى الكلمة المجهولة من خلال اعتمـاده أيضا على إلماعات السياق الداخلي للكلمة Internal Context والتي تتمثل في الوحدات الصرفـية التي تتكون منها الكلمة والتي إذا اندمجت مع بعضها تعطي معنى الكلمة وهذه الإلماعات تتمثل في:

١- إلماعات السابقة Prefix Cues.

٢- إلماعات الجذر Stem Cues.

٣- إلماعات اللاحقة Suffix Cues.

٤- إلماعات التفاعل الداخلي Internal Cues بين الإلماعات السابقة، أي مكونات الكلمة المجهولة.

على أن الاستفادة المضبوطة من هذه الإلماعات يعتمد أيضا على عدد من المتغيرات الوسيطة والتي تتمثل في:

١- السياقات المتنوعة التي توجد بها الكلمة.

٢- كثافة الكلمات المجهولة في السياق Density of Unknown Words.

٣- شدة أو حدة إمكانية تحليل الكلمات المجهولة

Density of Decomposable Unknown Words.

٤- أهمية الكلمة المجهولة في فهم السياق المتوارية فيه.

٥- مدى إمكانية الاستفادة من المعرفة السابقة في استخدام الإلماعة.

ويشير ستيـرنبرج إلى أن نظرية تشفير السياق الخـارجي قد تم اختيارها تجريبـيا، وقد ثبت صحـة ما قامت عليه من افـتراضات إلا أن نظرية تشـفير السياق الداخلي لـم يتم اختبارها بعد؛ ومن ثم فـإن هذه النظرية ما زالت في حاجة إلى البحوث التجريبية.

وطبقا لهذه النظرية فإن عمليـات الفهم اللغوي تتمثل في ثلاثة مكونات وهي:

١- ما وراء المكونات Metacomponent:

وهي عمليات ضابطة من الرتبة الأعلي تسـتخدم في التخطيط التنفيذي أو الإجـرائي Executive واتخاذ الـقرار Decision Making في الأداء المعرفي عامـة والأداء اللغـوي خاصـة، ويتضمن مكون مـا وراء العمليـات عددا من العمليات الفـرعية طبقا لما توصلت له بحوث سـتيرنبرج (١٩٧٩، ١٩٨٠)، وبراون Brown (١٩٨٧) هي:

أ- تحديد طبيعة المشكلة.

ب- تحديد عمليات حل المشكلة.

ج - تحديد إستراتـيجية توليف ودمج عمليات حل المشكلة مـع بعضها البعض.

د- الوصول إلى كيفية تحديد مصادر التجهيز.

هـ - الوصول إلى كيفـية عرض المعلومات التي تعمل عليـها العمليات والإستراتيجيات.

و- الوصول إلى حل واحد للمشكلة المعطاة.

وفي ضوء ما تقدم تشير النظرية في تفسـيرها لكيفية حدوث الفهم عند القيـام بفعل القراءة إلى أن الفـرد عندما يكون في موقف قـرائي، فإن النص الذي يقوم بقـراءته وتجهـيزه يمثل موقـفا مـشكلا. هذا الموقف المشكل يتغـير بصورة كبيرة في صعوبته طبقا للهدف الذي يراد من القارئ والذي يؤثر بدوره على فـهم ما يقـرأه، وهنا يقوم القـارئ بتحـديد دقيق لطبـيعـة هذا الموقف المعروض من خـلال النص، ونوع القراءة المطلوبة، ثم يبدأ القـارئ في تحديد

العمليات والإستراتيجيات المتطلبة لحل الموقف المشكل ومعالجة النص، واختبار أفضل الإستراتيجيات لتمثيل المعنى الخاص بالنص الذي يتمشى مع الهدف من القراءة، وتقييم هذه التمثيلات وتقديرها والحكم عليها أثناء القراءة مستفيدا في ذلك مما يتضمنه النص من إلماعات يوفرها السياق في زيادة تأويلات وتقديرات التمثيلات عن الأخرى حتى يصل إلى قرار.

٢- مكونات الأداء Performance Component:

ويتضمن هذا المكون العمليات التي تستخدم في تنفيذ Excution إستراتيجيات متنوعة في أداء المهمة المعرفية أو اللغوية، وهذه العمليات تعد متضمنة في الإجابة على التساؤلات الآتية: كيف يقرأ الأفراد؟ ماذا يحدث عندما يقرأون؟ وهي التساؤلات التي حاولت أن تجيب عليها نماذج الفهم اللغوي.

٣- مكونات اكتساب المعرفة Knwledge Aquistion Components:

وتتكون من ثلاث عمليات فرعية تعد ذات أهمية في اكتساب معاني الكلمات والمفاهيم اللغوية وهي:

أ- التشفير الانتقائي Selective Encoding: وهي عملية تتضمن تمحيص Sifiting وانتقاء المعلومات المرتبطة من المعلومات غير المرتبطة.

ب- الربط أو الدمج الانتقائي Selective Combination: وهي عملية تتضمن ربط المعلومات التي تم تشفيرها ربطا انتقائيا لتكوين بنية معرفية جديدة ومتماسكة.

ج - المقارنة الانتقائية Selective Comparison: وهي عملية تتضمن ربط البنية المعرفية الجديدة بالمعلومات التي تم اكتسابها من قبل.

من خلال عرض هذه النظرية يمكن اشتقاق أساس مهم عند إعداد برامج التدخل العلاجي لدى فئات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى في القراءة والفهم يتمثل في:

- ضرورة تعليم معاني المفردات اللغوية من خلال استخدام السياق اللغوي المتنوعة لتدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوي في القراءة والفهم على كيفية الاستفادة من إلماعات السياق في توقع معنى الكلمة المجهولة، دون التركيز على تعلم معاني المفردات؛ وذلك لأن استخدام السياق في التدريب والعلاج يؤدي إلى تزويد الأطفال ببعض الطرق والإستراتيجيات لكيفية التفكير وليس كمية ما يحفظون، وكيف يتعرفون على المعنى وليس كمية ما يحفظون من المعاني.

ج- نظرية المخططات Sechemata Theory:

تعد نظرية المخططات إحدى النظريات التي نشأت في إطار علم النفس المعرفي والتي حاولت تفسير كيف يكتسب الأفراد معنى ما يقرأونه، وهي تقوم على افتراضين أساسين تشير من خلالها إلى:

أن ما خبره الفرد أو تم تعلمه لا يخزن في الذاكرة بصورة إستاتيكية Static ولكن يخزن بصورة دينامية تسمح له بالتعديل والتغيير من خلال ما يتم من إضافة وتنمية لهذه المعلومات، وأن تنمية ما تم تخزينه يحدث عندما يحدث تفاعل بين ما تم تخزينه في الذاكرة من قبل وما يقرأ من معلومات جديدة بشرط أن يرتبط ما سبق تخزينه مع ما تتم قراءته.

كما ترى هذه النظرية أن الفهم القرائي يعتمد على المعلومات المخزونة في الذاكرة والتي لا تخزن في صورة أجزاء منفصلة Separated Bits ولكنها تخزن في صورة متكاملة على شكل مخططات ليست ممتلئة، وأن الفرد عند

قراءته لنص فإن المعلومات التي بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط فيزداد المخطط امتلاء، مما يؤدي إلى اكتساب القارئ مفاهيم جديدة، ومن ثم فإن الفرق بين الطفل والكبير والضعيف والجيد في القراءة والفهم يرجع إلى الفرق في كم ومحتوى المخططات التي لدى كل منهم؛ وذلك لأن هذه المخططات تساعد القارئ على تبويب وتصنيف المعلومات التي يقرأها كما تساعده في بناء توقعات عن المعلومات الجديدة التي يمكن أن يجدها في النص. علما بأن هذه المخططات وكما يشير إيزنك وكين (١٩٩٢) تمثل الحزم المتكاملة Integrated Chunks من المعرفة حول الأشياء، والأحداث، والناس، والأفعال، والمواقف. . . وتعد ذات أنواع متعددة تمتد من البسيط جدا إلى المعقد جدا، تنتظم بشكل هرمي، تتسم بالدينامية في تفاعلها مع بعضها البعض ومع ما هو موجود بالنص؛ لذا فإن الفرد يجهز ما يقرأه في إطار تفاعلي من أعلي لأسفل ومن أسفل لأعلي، وذلك بسبب أن هذه المخططات تتضمن شقوقا Slots ذات قيم ثابتة Fixed Vlues تمثل ما هو مخزون وشقوقا ذات قيم متغيرة تمتلئ بما يستمد من النص.

وفي هذا الإطار يشير دوركين Durkin (١٩٨١) إلى أن الفرد عندما يقرأ نصا جديدا فإن ما يقرأه يؤدي إلى تنشيط المخططات المناسبة لما يقرأ، وبالتالي تنشيط المعلومات الموجودة بهذا المخطط التي تتعلق بهذا الموضوع، فتتفاعل المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة بالمخطط ليقوم القارئ خلالها ببناء توقعاته لما يقرأه، ووضع الفروض واختبارها وتعديلها أو رفضها، ومن خلال هذه العملية يتم إضافة ما توصل إليه من معلومات جديدة في الشقوق الفارغة Slots في المخطط، وعند ذلك يكون الفرد قد اكتسب معنى ما يقرأه.

ويرى إيزنك وكين (١٩٩٢) أن ما يعاب على نظرية المخططات في تفسيرها لكيفية اكتساب المعنى والفهم هو أنها ما زالت حتى الآن تفتقد إلى

إمكانية قياسها، كما أنها لا تمتلك إلا تفسيرا واحدا لتفسير الضعف والقوة في الفهم في ضوء امتلاك المخططات من عدمه.

ومن خلال مـا تقدم فـإنه يعد من الضـروري لمعد برامج التـدخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوي في القراءة أن يعمل على تنميـة التوقع للمعـاني والمفردات التي يمكن أن تأتي في السيـاق اللغوي اللاحق بعد قراءة السياق اللغوي وهو مـا ينمي لديهم إستراتيجية الارتداد من الخلف إلى الأمام ومن الأمام للخلف، كما تفيد هذه النظرية أيضا في ضرورة الاعتماد أثناء التدريب لعلاج القصور في عمليات الفهم اللغوي على التكامل بين الخبـرات اللغوية السابقـة لدى عينة التـدريب وما يقدم لهم من خـبرات تعليمية جديدة.



الفصل الثالث

القراءة ونظرياتها

أولا : ماهية القراءة.

ثانيا : نظريات ونماذج القراءة.

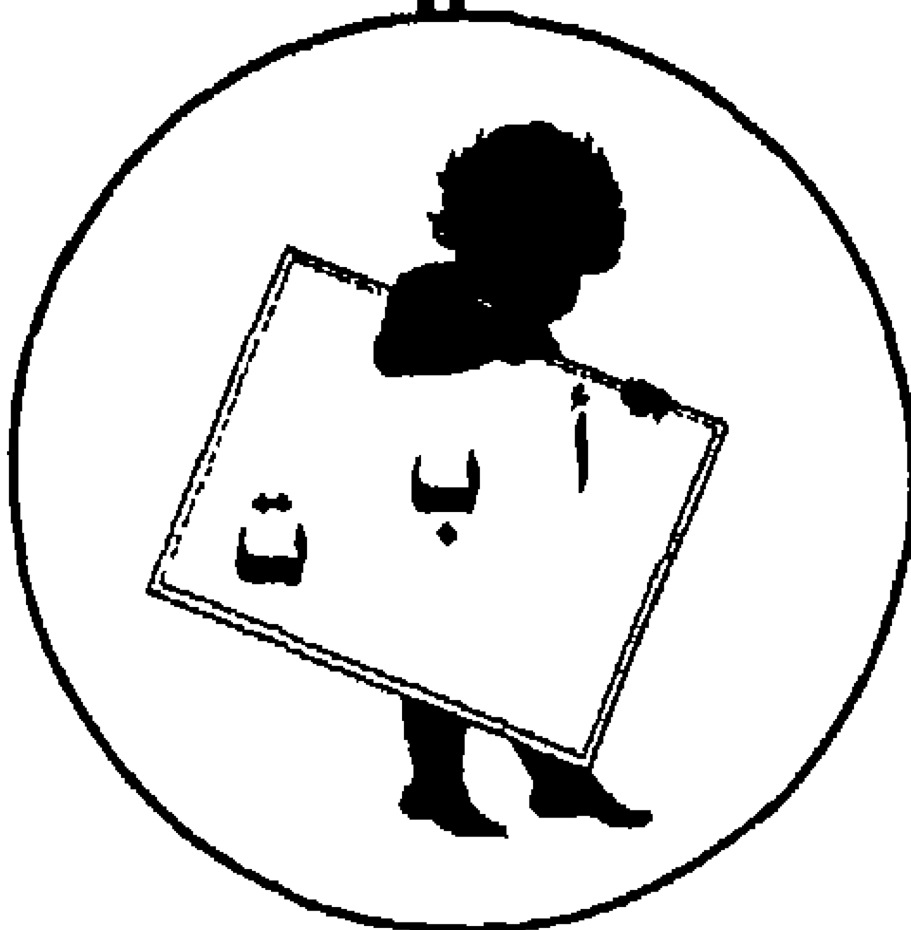
ثالثا : فهم اللغة في ضوء تجهيز المعلومات.

رابعا : طرق وإستراتيجيات التجهيز المعجمي.

خامسا : التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمي.

سادسا : التجهيز السيمانتي وقياسه.

سابعا : التجهيز السينتاكتي وقياسه.



أولا: ماهية القراءة Reading:

تعد القراءة(*) واحدة من أهم المهارات الأساسية للغة، وأداة الإنسان للحصول على المعرفة، ورغم شيوع هذه الكلمة في الاستخدم العادي لدى

(*) تعد كلمة القراءة إحدي الكلمات شائعة الاستخدام لدي العامة والخاصة، ورغم سهولة تداول هذه الكلمة في أحاديثنا العادية واليومية إلا أنك لو سألت جمعا من الناس أميين أو متعلمين أو متخصصين فإنك سوف لا تجد اتفاقا حول معناها وإن ظل معناها محددا بحروف كتابتها.

ومنذ ألف وأربعمائة عام كانت أولى الكلمات الهابطة من السماء تبدأ بحرف الألف أول الحروف الهجائية في لغة العرب، أصل اللغات وأغناها وأثراها، وكان أول حرف هذا يهبط في سياق كلمة قدر له أن يكون منفصلا غير متصل في الكلمة التي احتملته اقرأ.. ما أنا بقارئ، اقرأ ما أنا بقارئ ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ① خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ② اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ③ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ④ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ⑤﴾ [العلق].

اقرأ.. احتوت أول حرف في اللغة. وانتهت بأول حرف في اللغة، فابتدئت برسم له وانتهت برسم آخر لذات الحرف.. فهو ابتداء يتكيء على الهمزة وإن تم حذفها وهو في آخر الكلمة يحمل الهمزة على رأسه.. فهل كان ذلك عبثا في الاختيار؟

هل كان مصادفة أن يكون أول الحروف هبوطا من السماء على يد أمين الوحي وعلى صدر رسول الله ﷺ هو أول حرف في اللغة التي أنزل بها القرآن.

وهل كان مصادفة أن يكون آخر حرف في نفس الكلمة هو ذات الحرف ولكن برسم آخر..؟

تعالي الله عن ذلك علوا كبيرا...

اقرأ.. فما القراءة إذن؟

ما أسهل دوران هذه الكلمة على الألسنة، ولكن ما أصعب دورانها على العقول والأفئدة «لقد شاءت إرادة الله أن يكون هذا صنيعه وأن يكون هذا ابتداءه لوحيه على رسوله.. ليبدأ الوحي بـ (اقرأ)، وتنتهي بعلم، وما بين البداية والنهاية في أول آيات الوحي، كان الإنسان ويجب أن يكون، كان الإنسان منذ مهده وصراخه لاهثا وراء اكتشاف المجهول، وأداته ووسيلته فك رموز ما تصل إليه يداه وتقع عليه عيناه، بغيته ومرامه في كل بحث وفي كل بعث هو أن تبدأ ثورته بإزالة المجهول وإماطة لثام غموضه وظلامه، فإذا علم قر عينا وسكن قلبا واطمأن فؤادا، وأداته الوحيدة ووسيلته الأكيدة هي القراءة، قراءة كل شيء.. قراءة أي شيء.

اقرأ..

ما أبسط هذه الحروف.. ما أهون رسمها.. ابتداؤها بألف.. وانتهاؤها بألف.. أول معلمي البشرية ابتدأ اسمه بألف.. صلاة وسلاما على أبي البشر حتى كنيته ابتدأت بمثل ما ابتدأت به كلمة اقرأ أول كلمات الوحي..

اقرأ..

أول حروف الوحي فيها، رسمها ابتدأ بألف وانتهى بألف ابتدأ به اسم أول معلم للبشر، وانتهى به اسم أول نساء العالم أم كل الأمهات.. وسيدة كل السيدات المصطفيات والمنتقات.. حوي اسمها أول حروف الوحي.. حواء.. فهو في الرجال ابتداء وفي النساء انتهاء.. فأي حكمة بالغة ينتهي إليها العقل الرشيد والفكر السديد؟

=

العوام، إلا أن الاستخدام العلمي لدي المتخصصين وخاصة لدي علماء علم النفس يختلف كثيرا عن استخدامها الاستخدام العادي لدى العوام.

ويعد الوصول إلى تحديد دقيق لماهية القراءة أمرا غاية في الأهمية، وذلك لما يتوقف على هذا التحديد من فهم لقدرات القارئ وطبيعة عمليات فهم اللغة لديه، كما أنه يوفر فهما دقيقا لطبيعة قدرات القارئ العقلية، فضلا عن أن التحديد الدقيق لماهية القراءة سوف يساعد المتخصصين على تشخيص أمراض واضطرابات التعلم، وتحديد محتوي برامج التدخل وكيفية بنائها وتقديمها.

وبناء على ذلك، فإنه يثار لدينا سؤال مركزي يتحدد في: ما هي القراءة إذًا؟

فكما كان السؤال ملحا علينا في معرفة معناه.. نجد نفس السؤال ملحا في استجلاء معناه لدى علماء النفس، وفي هذا نجد كارلين (١٩٨٤) تشير إلى أنه رغم أن هذا السؤال يبدو بسيطا إلا أنه لا يوجد اتفاق حول إجابته، فمثلا نجد بعض علماء النفس وبعض علماء اللغة يرون أن القراءة هي عمل

= اقرأ...

أول حروف الوحي.. آخر حروف الوحي.. أكثر حروف الوحي في القرآن أكثر الحروف وجودا في أسماء الأنبياء. الوحي في أسماء الأنبياء الذين قص الله علينا في كتابه. خمسة وعشرون نبيا جلهم ومعظم تشرف أول حروف اللغة بأن يكون ضمن مكوناتهم أسمائه:

آدم / صالح / إبراهيم / إسماعيل / موسى / عيسى / صالح / داود / أيوب / زكريا / يحيي/ أحمد...

اقرأ..

في أول حروف الوحي.. آخر حروف الوحي.. أكثر الحروف تواجدا في أسماء الأنبياء... أول حرف في أول كلمة. في أول آية. في أول سورة أنزلت على صدر رسول الله ﷺ الذي يبدأ اسمه بالألف.. أول آيات القرآن الكريم في ترتيب المصحف كلماتها بدأت بألف.. ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝٢﴾ [الفاتحة] أول الحروف المتقطعة في القرآن الكريم ألفا.. ﴿الم ۝١ ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝٢﴾ [البقرة].

اقرأ..

أول حروف الوحي ألف.. أكثر حروف الوحي.. تكرارا في أسماء وصفات رب العزة.. فسبحان الله العظيم.

يقوم على التمييز Discrimination act، أو أنها عملية فك الشفرة Decoding Process، أو هو معنى يشير فقط إلى القدرة على التعرف على الكلمات Recognition of Words، وطبقا لذلك الرأي فإن التفكير يبدأ عندما يتوقف فعل القراءة، أي عندما ينتهي القارئ من قراءة ما لديه، إن وجهة النظر هذه عن القراءة يمكن أن تكون فقط في حالة الطلاب من ذوي اللغات الأجنبية أي الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية إذ إنهم يقومون بمحاولة تلفظ Pronounce الكلمة دون أن يفهموها.

تفسيرات أخرى ترى أن عملية القراءة تتضمن المعنى باعتباره أساسا مكملا لفعل القراءة، ومن هنا نجد أنصار هذا الاتجاه يرون أن القراءة هي التعرف على الكلمات واكتساب المعنى من هذه الكلمات، وآخرون يرون أن القراءة هي إعادة بناء الرسائل Reconstruncting Messages المكتوبة (حروف - كلمات - جمل - عبارات - فقرات - نصوص) وكلا الرأيين غير خاف في أنهما ينظران إلى القراءة على أنهما عمل يقوم على التفكير Thinking act.

ومهما كان تعريف القراءة فإنه يبدو من الواضح أنها تتضمن اكتساب الفكرة، وهو ما يفسر لماذا يستمر إعادة بناء ما تم قراءته بعد تعلم مهارات فك شفرات ما تمت قراءته.

إن معنى القراءة بذلك يجب أن يتسع ليشمل التفاعل مع الأفكار وإجراء التكامل بينها لأن الطبيعي جدا أن تكون النتيجة الطبيعية Anatural Conscquance للقراءة هي تلقي الأفكار واكتسابها أو رفضها، وأن هذا الاكتساب أو الرفض سوف تكون له القدرة على تغيير الاعتقادات والأفكار وطريقة ولون السلوك، وفي الواقع أن الأفكار تكتسب خلال القراءة وتدمج وتتكامل مع الخبرات السابقة Previons Expeienccs، وأن هذا الاكتساب وذاك الدمج والتكامل يجب أن ينتج استبصارات Insights تسهم في نمو وارتقاء الفرد.

وهنا نجد لاب وفلود Lapp and Flood (١٩٧٨) يشيران بصـورة قاطعة في مـعـرض تعريفـهـمـا للقراءة قـائلين: القـراءة هي الفـهم، Reading is Copmrehension، ويشيران إلى أنك إذا لم تفهم، فإنك لم تقرأ، لأننا نقرأ ليس بهدف أن نقرأ، إنما نقـرأ لتحقيق بعض الأهداف كأن نقوم بـاستخلاص المعنى، وهنا نجد ستافر Staifer (١٩٦٩) يؤكد ذلك من قبل حين يشير قائلا: إن القراءة هي عملية تفكير يكون فيها القارئ مشاركا فاعلا.

فعـملية القراءة إذن تعـد نشاطا فكريا وبصريا يصـاحبه إخـراج صوت وتحريك شفـاه أثناء القراءة الجهرية، وقـد يصاحبه تحريك الشـفاه دون إخراج صوت أثناء القراءة الـصامتة من أجل الوصول إلى فـهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة، والتفاعل معـها، والانتفاع بها، إلا أن هذا المفهوم قد تطور حسب التطور المعرفي، والحضاري للإنسان، فبعد أن كانت القراءة تعني التعرف على الرمـوز والنطق بها وفهم مدلولاتها من أفكار ومـعان، أصبحت تهتم بتفاعل القارئ مع النص المقروء بحـيث يهز مشاعره ويجعله يرضى، أو يغـضب، أو يشـتـاق أو يعجـب، وينتفـع بما يقرأه فـي حل المشكلات التي تعترضه في الحياة العملية.

والقارئ الجيد هو الذي يقـوم بتجهيز ومعالجـة المادة المكتوبة من خلال تفعيله لبعض العمليات على المادة المكتـوبة ومن خلالها، كذلك تفعيل بعض العمليات التي ترتبط بخبرته السابقة ؛ لأن كون القارئ يعد مشاركا فاعلا هو أن يقوم ببناء بعض الاستنتاجـات قبل أن يصل إلى المعنى المستخلص من المادة التي يقوم بقـراءتها، ولكي يؤكد لاب وفلود بأن القراءة هي الفـهم والوصول إلى المعنى، وأن القـارئ أثناء القـراءة إنما يكون في مـوقف يعد فـيـه فاعـلا ومشاركا نشطا يوردان جملة كهذه لتـأييد وجهة نظرهما: البطة جاهزة للأكل The Duck is Ready to Eat، إذ الواضح أن جملة كهذه إنما تتضمن أكثر من معنى، لعل أول هذه المعـاني إنما يشير إلى أن البطة مسـتعدة لأن تأكل، وهو

معنى يشيـر إلى أن البطة جائعة، أما ثاني هذه المعـاني إنما يشير إلى أن البطة أصبحت جـاهزة لأن تؤكل، أي أنها طهيت من أجل أن يأكلهـا شخص ما، وهنا لابد للقـارئ من دور فـاعل ونشط حـتى يحل إشكاليـة المعنى، هنالك لزاما عليه أن ينظر إلى الجملة التي تلي هذه الجملة أو الجملة التي تسبقها، أي أنه هنا لابد أن ينظر إلى السـياق الذي وردت فـيه الجمـلة حتى يقوم بـعمل استنتاج يوصله إلى المعنى، فلو فرضنا أن الجملة السـابقة كانت كما يلي:

He always Squawks To announce to The Farmer That He Is Hungry

«وأنه دائما ما يعلن صائحا لصاحب المزرعة عن أنه جوعان» هنا يصبح معنى الجملة محددا وواضحـا، وهو ما لم يكن ليصل إليه القارئ إن لم يكن فاعلا ومـشاركا بفاعليـة يستخدم خلال فـاعليته للعديد من العـمليات، تلك العمليات التي سوف يكون بعضها مـرتبطا بالسياق وبعضها الذي سوف يكون مرتبطا بخبرة القارئ ذاته.

وفي ذلك يشير ثرونديك Thorondidke منذ (١٩١٧) إلى أهمية القراءة بوعي وإدراك، وينظر إليها على أنها نشاط يقوم على المشاركة حيث يشير إلى أن فهم فقـرة ما، يعد مشـابها لحل مسألة في الحسـاب حيث تتضمن اخـتيار العناصر الصحيحة للموقف ووضع هذه العناصر مع بعضها البعض في علاقة صحـيحة ووضع أهمـية نسبـية لكل عنصر مـن هذه العناصر من ناحيـة قوة تأثيرها، ثـم يقوم العقل بالتـفاعل مع هذه العناصـر التي توجد بالفـقرة، ثم بالانتـخاب والطرح جـانبـا لبعـض هذه العناصر والربـط والتنظيم لكل هذه العناصر تحت تأثير المنظومة العقلية وبما يحقق الهدف المطلوب.

فاللغة إذن ليست جمعا عشـوائيا للكلمات وليس المعنى حاصلا لمجموع معنى الكلمـات في الجملة أو التركـيب اللغوي، وهنا نجد سـولبرج Solberg (١٩٧٥) يشير إلى أن هذا المعنـى حيث يقول: إن اللغة تعد أكـثر من الجمع العشوائي للكلمـات، فلكي تفهم فليس فقط أن تكون عارفـا لمعاني الكلمات

منفـردة، ولكن يجب أن تكون قادرا على جـمع هذه الكلمات فـي وحدات فكرية ذات معنى، لأن نفس الكلمـات يمكن تجميعـها بصور مختلفـة لتعطي معاني مختلفة، كما يمكن تجميعها بصورة ما لتعطي جملا شاذة أيضا ليس لها معنى، لأن الفرد يمـكنه باستخدام قواعـد النظم اللغوي Grammer من توليد عدد غير محـدود من الجمل، وهذه القواعد ليست قواعد متعلمـة كما يتبادر لذهن القارئ هنا، إنما هذه القواعـد- كما ينظر إليها تشـومسكي- ما هي إلا قواعـد فطرية تجعل الطفل أو الفرد يقـوم بإنتاج جمـل ذات معنى دونما تعلم مسبق لهذه القواعد وكأنهـا من وجهة نظر المؤلف قد ولد الفرد وهو مزود بها ضمن التركيب البشري، ودليل أصحـاب هذا التوجه على صدق مقولتهم من أن هذه القواعـد ليست متعلمـة هو أن طفل السادسة - كـما يشير سـولبرج Solberg - يستطيع أن ينتج جملا صحيحة النظم من ناحية القواعد والمعنى دونما أن يكون قد تعلم قـواعد لغته، ولكن فـي نفس الوقت لا يستطيع هذا الطفل أن يحكم ما إذا كانت هذه الجمل صحيحة أم لا؟

ثانيا: نظريات ونماذج القراءة Theories and Models Of Reading:

لقد تمخـضت الجهـود التي تكرست لتفـسيـر عمليـة القراءة Reading Procces والطرق التي من خـلالها تدرك الكلمـات وتفهم الأفكار عن مـيلاد بعض النظريات التي تفسر ذلك.

وقبل أن نؤطـر لهذه النظريات فإنـه يجب التنويه إلى أن هذه النظريات بعضـها ينظر إلى القـراءة على أنها عمـلية إدراك للكلمات والتـعرف عليـها وبعض هذه النظريات ترى أن القراءة هي الفـهم، وهو التوجه الذي ولد هذا الخلاف بين النظريات التي نؤطر لها.

ومهما كان الغرض من القراءة وطبـيعتها سواء كان الإدراك أو الفهم إلا أن الثابت رغم هذا الخلاف بين كل التوجـهات النظرية هو أن القارئ في كل الحالات يجب أن يقوم بعمليـة تحويل للرموز المطبوعة Graphic Symbols إلى

معنى، وهو ما يمثل القاسم المشتـرك بين النظريات التي تري أن القراءة هدفها هو إدراك الكلمات والتعرف عليها، والنظريات التي ترى أن القراءة هدفها هو الوصول إلى المعنى وإلا فما هي فائدة القراءة إذا لم يصل القارئ إلى معنى لما يقرأه.

ولعل محط الخلاف بين هذه التوجهـات النظرية هو إلى أي مدى يعتمد القارئ على الرموز المكتوبة لكي يحصل على المعنى؟ وخلاف آخر مفاده كيف يحدث الوصـول إلى المعنى؟ وهو خلاف جوهري بين لا يستـهان به بين هذه النظريات.

وعلى أية حال، فإن كل هذا قـد تمخض عن ميلاد ثلاث نظريات يمكن أن تدور حـول إجابة السـؤالين السابقين، وهذه النظريات يمكـن إجمالهـا في المسميات التالية:

أ- نظرية القـراءة أو المدخل القـرائي من أسفل لأعـلى أو الانتقـال من الجزء إلى الكل Bottom - up Theoy Of Reading.

ب- نظرية القـراءة من أعلى لأسـفل أو الانتقـال من الكل إلى الجـزء Top- Down Theoy Of Reading.

ج - النظريات التفاعلية في القراءة Interactive Theories Of Reading.

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائي من أسفل لأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل:

مثـل هذا التوجـه في تفسـير القـراءة يرى أن القارئ أثناء القـراءة وهو يمارس فعل القـراءة يركز كل انتبـاهه على صيـاغة تمثيـلات الكتابة Grophic Representation لتجـمعـات الحروف letter Cambination والكلمات Words والوحدات الكبرى مـثل الجمل والعبارات وتحويلهـا إلى الأصوات المقابلة في اللغة أو تحويلها إلى كلام، وأن هذا القارئ لو كان لديه القدرة على فهم مثل هذه الكلمات المنطوقة واللغة الناتجة من تحويل هذه الرموز المكتوبة، والتي هي

في أساسهـا أحد جوانب الخبرة اللغـوية للقارئ، فإن القارئ سـوف يفهم ما يقرأه، زاعـمين أصحاب هذا التوجـه من أن الفرق الوحيد بين اللغــة المقروءة واللغة المنطوقة إنما يتمثل في وسط عرض اللغة فقط.

وقد حاول منظرو هذا التوجه أن يفـسروا كيف تدرك الكلمات، وتحت أي الظروف تصـبح عمليـة التعـرف على الكلمات سـهلة. ما دامت الـقراءة لديهم هي من صميم الإدراك وجوهره، وفي هذا يشير بعض الباحثين إلى أن الذي يتحكم ويسهل عملية إدراك الكلمات هو التوازن الكيميائي السليم لمادتي الأسـتيل كـولين سـتـراز Acctyl Choline and Cholincsterase إذ يسمح هذا التوازن السليم لهاتين المادتين بالسماح للنبـضات العصبية Nerve Ipmulses أن تمر من العين إلى خـلايا المخ، الأمر الذي يسـهل العمليـة الإدراكيـة ومن ثم التعـرف على الكلمات، أمـا إذا حدث العكس فـإن ذلك يعوق قـدرة الفرد ويؤثر سلبيـا في التعرف على الكلمات. ويري ديـلاكتو delacto كما يعرض لرأيه إيزنك وكين (١٩٩٢)، أن التعرف على الكـلمة يرجع إلى حالة النضج العصبيNeurological matiruty، وثبات السـيطرة المخية Cerebral dominance حيث يرى أن نقص النضج العصبي والفشل في تأسـيس عملية سيطرة سليمة يؤدي إلى تداخل في قدرة الفرد على إدراك الكلمة.

أما ستاتز وجيبسون Staats and Gibson كما يعرض لرأيهما أيضا إيزنك وكين (١٩٩٢) فيـريان أن الأطفال عندمـا يصبـحون على وعي بالخـصائص والمواصفات الكتابية للحروف فإن هذا يسهل عملية التعرف على الكلمات وأن هذه القدرة إنما تشـير أيضا في بعض معـانيها إلى قـدرة الطفل على أن يقوم بعملية مطابقة بين الحرف والصوت، أي إدراك الحرف ومقابله الصوتي وقدرته على تحويل كل حرف إلى مقابله الصوتي، وهي قدرة يمكن تنميتها من خلال التدريب.

وتنتظر نظرية القراءة من أسفل لأعلى إلى اللغة المنطوقة على أنها تتكون من منظـومـات أو سـلاسل من الأصـوات أو الفـونيـمـات Sounds and Phonemes، وأن هذه الفونيمـات تتضمن صفات صوتيـة متنوعة، ولعل من أهم هذا التنوع في الصفات هو وجود أو عدم وجود مشابه فونيمي أو صوتي للحروف الساكنة Consonant فضلا عن أن موضع التلفظ ation Articulation يغيـر معنى الملفوظ، فـضلا عن أن هناك بعض الفـونيمات لا تنطق أو تغـير وذلك إذا تغير موضوعها ضمن ترتيب كتابي أو صوتي معين.

كما يعـرض لرأيه جير Geyer (١٩٨٤) حيث يشيـر إلى أن كل حرف أثناء القراءة يتم تجهيـزه ومعالجته في فترة زمنيـة مداها ملي ثانية، وذلك حتى يتم تحويله إلى مقـابله الصوتي، وأن هذه الحروف ومقابلاتهـا الصوتية تنتظم في كلمات من خلال إجراء تكامل بينها في ذاكرة الفرد، ويرى أنه إذا لم تتم عمليـة التحويل هذه بالسـرعة المطلوبة، فإن ذلك سـوف يجعل الفرد يعتـمد على النظام التـخـزيني الثانـوي والذي يتسم - أي هذا النـظام - على سعـة تخزينية محددة، الأمر الذي يجعل الفرد يتأخر عدة ثوان حتى يتم تعرفه على الكلمات.

والملاحظ أنه طبقا لهذا التوجه في معرض تفسيره لكيفية عملية القراءة، والوصول إلى المعنى نجد أنه منهج يركز على جـانبين يعدان مسئولين عن ذلك ألا وهمـا: إلماعات النص، ومـخزون الخـبرة السـابقة، وإن كان هـذا الاتجاه يجـعل الدور المركزي والرئيس لـلمادة المكتـوبة بما تتـضمنه من تلمـحيـات وإلماعات وإشـارات في التعرف على الكلمـات والتوصل إلى المعنى مع إعطاء دور هامشي وصـغير لخـبرات الفرد السـابقة، وهو ما يجـعلنا نقول بأن هذا الاتجاه يجعل من دور الإدراك دورا رئيسا في القراءة والفهم. ويشير ستيرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣) إلى أن المنهج القائم على تجـهيز المادة المقروءة من أسـفل لأعلى يقوم على الاستـخدام عالي الرتبة للإلماعـات، أما

المنهج القائم على المعرفة فإنه يقوم في اعتماده الرئيس على استخدام القارئ للمعرفة السابقة في اكتساب المعلومات الجديدة.

ولقد استطاعت البحوث والدراسات التي أجريت في سياق هذا التوجه لدراسة العمليات التي تؤثر في فهم القارئ للمادة اللغوية وبخاصة دراسة العمليات التي تؤثر أو تكمن خلف قدرة الفرد القارئ على فهم وتجهيز المعلومات المتدفقة Current Information Procecssing ، والتي يعتقد أنها تعتبر بمثابة المحددات الرئيسة للفروق الفردية في تطور ونمو القدرة اللغوية، إذ استطاعت هذه البحوث والدراسات التي أجراها إيرل هنت Earl Hunt (١٩٧٨)، وهنت ولينبورج لويس Hunt Lunneborg and lewis (١٩٧٥) أن تتوصل إلى العمليات التالية:

١- الحساسية للشفرات التي تظهر من خلال تدفق المثيرات الخاصة بالمعلومات.

٢- الدقة التي يمكن بها تحديد وتعيين الشفرات.

٣- السرعة التي يتم بها اكتشاف وتكامل وتغيير التمثيلات الداخلية في الذاكرة قصيرة المدي والذاكرة المؤقتة المباشرة لتلك الأحداث، وأن مثل هذه العمليات الثلاث إنما تمثل الأساس الذي يكمن خلف الاختلافات والتباينات بين الأفراد في القدرة اللغوية.

وبرغم أن هذه العمليات الثلاث التي توصلت إليها البحوث السابقة تؤيد وجهة نظر المؤلف في أن هذا المنهج يفسر كيفية حدوث عملية القراءة والفهم بأسلوب يركز على الإدراك والمادة المكتوبة، إلا أن البحوث والدراسات التي أجريت في إطار هذا المنهج جاءت لتؤيد وجهة نظر المؤلف أيضا القائلة بأن هذا المنهج لا يغفل أثر الخبرة والمعرفة السابقة في القراءة والفهم، إذ أثبتت خلاصات نتائج البحوث التي أجريت في هذا الإطار أنه يوجد نوعان من العمليات الرئيسة التي تكمن خلف القدرة على الفهم اللغوي وهما:

١- عمليات خاصة بالمعرفة Knowledge - Basedprocess .

٢- عمليات خاصة بالمعلومات الطليقة Information - Free Process .

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء:

طبقا لتفسيرات نظرية القراءة من أعلى لأسفل والتي عرض لها كينيث جودمان Kenncth Goodman وفرانك سميث Farncsmith والتي ترى أن فهم المادة المقروءة يعد لغة مستقلة Dependent Language، فبينما تحدث القراءة، فإن المعرفة والخلفية الثقافية السابقة التي لدى الفرد حول المفردات، والمفاهيم، والمعلومات والأفكار. . إلخ، وبنية وتراكيب اللغة ودلالتها يجعل الفرد قادرا على أن يستخدم السياق للقيام بعمل تنبؤات حول المعاني التي تضمنتها المادة المقروءة، وهو ما يمثل أساسا عكس الاتجاه السابق في تفسير كيف تحدث القراءة ويتم الوصل إلى المعنى.

فبينما نرى في نظرية القراءة من أسفل لأعلى أو التوجه القائم على الانتقال من الجزء إلى الكل، نجد اعتماد القارئ يكون منصبا على الوعي بالرموز المكتوبة Graphic Symbols، بالإضافة إلى ما يدركه من إلماعات خاصة بالتراكيب والمعنى أو السيمانتية وكذا مدخلات المعنى السياقي Contextual Meaning مع تقليل الدور النسبي للتركيز على الخلفية السابقة ومخزون المعرفة لديه، مما يجعله لعدم التوازن هذا في إجراء عملية التكامل احتمالية كبيرة لدي القارئ أن يخطئ في التوصل إلى المعنى المطلوب.

ويوجد دليل على أن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات التي في النص إنما يقرأ عينة منها، تلك العينة أو هذا العدد المعين من الكلمات اللازمة لصناعة المعنى، عابرًا أو متخطيًا غيرها، وإن كان هذا القارئ الجيد يقوم بقراءة كل الكلمات وبعناية، وذلك عندما يواجه أثناء قراءته بكلمات أو أشياء صعبة. (Learner, 1997) .

فالفرق الجوهري بين أسلوب القـراءة من أعلى لأسفل وأسلوب القراءة من أسفل لأعلى هو أن القـارئ إذا ما اعتمد على أسلـوب القراءة من أسفل لأعلى أثناء القـراءة فإنه يركـز بصورة أسـاسية علـى المعالجة الخـطية Linear Processing للمادة المـكتوبة حتى يصل إلـى معنى Achieve Meaning، بينما في أسلوب القراءة من أعلى لأسفل فإن القـارئ حتى يحصل المعنى ويتوصل إليه إنما يـركز بصورة أسـاسية عـلى المعرفة السـابقة مع تقليل الوزن الـنسبي للاعتماد على المادة المكتوبة.

فأسلوب القراءة القائم على الاتجاه من أعلى لأسفل إنما هو أسلوب في معالجة المادة المكتـوبة يشير إلى التوقع ويعتمد على الاستنتـاج، وهو ما يشير إلى أهميـة إجراء تكامل وتوازن في الاعتـماد على إلماعات السيـاق وإلماعات الكتابة وما يتـوافر لدي الفرد من مخـزون ثقافي وخبرة سابقـة، وهو ما حدا بكنيث جـودمان Kenneth Goodman لأن يشـير إلى أن استـخدام مـثل هذه الإستراتيـجيات يجعل من عـملية القراءة عملية تخـمين نفس لغوية Psycho Ingüistic Gussing Game، أي أن اتباع أسلوب القراءة من أعلى لأسفل يسمـح للقارئ بعـمل تنبؤات واسـتنتاجات، ويـضيف جودمـان أنه في هذه الإستراتيجية يقوم القـارئ بوضع العديد من الفروض حول المعنى المستنتج أو المتنبأ به، ويقوم أثناء القـراءة بتعديل هذه الفروض أو ضحـدها إذا لم يتحقق منها، أي أن القارئ هنا يخمن ويتنبأ بالمعنى من خلال المعلومات التي يمتلكها في مخزونه المعـرفي، وكذا من خلال ما يتضـمنه النص المكتوب من إلماعات سينتاكتية وسيمانتية وإلماعات كتابية.

ويشير كارلين (١٩٨٤) إلى أنه مـا دامت القراءة في الواقع عملية نفس لغوية فإنه في هذه الحالة نجد أن النواحي الدلاليـة والنواحي الخاصة بالتراكيب تعد عـوامل ذات أهمية عندمـا نريد أن نزود التلاميـذ بتعليم يسـاعدهم على تحسين الفهم وتنميته، ولعل مـا يؤكد أهمية ذلك هو أننا نرى أن الجيدين في

القراءة أو الكبار يعطون انتباها وتركيزا أقل على النظام الصوتي (الفونيمي) للغة أثناء قيامهم بالقراءة وهو النظام الذي يسمى بنظام تداعي الحرف - الصوت لفك شفرات رموز اللغة.

. Letter - Sound Association for Decoding Process.

وترى كارلين أيضا أنه طبقا لذلك فإنه لو كان القارئ ضعيفا في القراءة فإنه يجب استخدام المواد التي تتضمن إلماعات المعنى، والإلماعات الخاصة بالتراكيب السينتاكتية حتى يتم تدريبهم على استخدام إشارات وإلماعات السياق في التعرف على الكلمة ومعناها Word Meaning and Word Knowlego .

ومن هنا فإن جميع الدراسات التي أجريت في ظل هذا الاتجاه إنما كانت تدور حول أنواع التنبؤات والاستنتاجات التي يستطيع أن يصل إليها القارئ من خلال النص، وكيف أن هذه الاستنتاجات تؤثر في فهم النصوص التي يقرأونها، كما أنهم كانوا يركزون على: كيف أن القراء يدمجون ويكاملون بين المعلومات الموجودة في النص مع مخزونهم المعرفي كي يتم خلق تمثيلات للمعنى الموجود بالنص.

ومن هنا نري أن فكر فيرنر وكابلان يعد امتدادا وتأكيدا لبحوث أجريت في هذا الإطار. ذلك الفكر الذي يؤكد على أن اكتساب المعنى إنما يأتي من خلال المعرفة السابقة ومن خلال السياق.

ففي سنة (١٩٥٢) أجرى الباحثان العديد من الدراسات التي ركزت على كيفية اكتساب المعنى من خلال السياق Contoxt، وهي طريقة أجدر بنا أن نطبقها في مدارسنا عوضا عن الطرق التقليدية والعقيمة في التوصل إلى المعاني ؛ ففي هذه الطريقة كان الباحثان يقومان بعرض كلمة صعبة وذات طابع تخيلي - أي تثير خيال القارئ Imaginary، هذه الكلمة متبوعة بست

جمل تستخدم نفس الكلمة، ومـا على القارئ إلا أن يخمن معنى الكلمة من خلال التـعويل على إلماعـات السياق التي توفـرها كل جملة وتكشف جـانبا بسيطا من معنى الكلمة الصعبة المعروضة.

فمثلا كلمة مثل: Contavish

كانا يدربان الأطفال على استنتاج معنى مثل هذه الكلمة من خلال هذه الجمل:

1- You Can't fill Eny Thing With Contavish.

2- The More You Take Out Of a Contavish.

3- Before The HOuse sd Finish Th Whalls Have Much contavishes .

4- You Can't Feel or Touch a Contavish .

5- A bottel has Only one Contavish .

6- John fell into a Contarvish in The Road.

ويقدم رودل Ruddell تفسيرا آخـر لعملية القراءة يتمشـى مع افتراضات هذا الاتجاه فـي تفسيـره للقراء والفـهم. إذ يرى رودل أن القراءة وفـهم المادة المقروءة إنما يرجع إلى قدرة الفرد على استلهام البنية العميقة، وكذلك القواعد والتراكـيب لها، حيث يشيـر إلى أن الفرد يوجد بذاكرته القـواعد التي تحكم البناء اللغوي، وأن الجـمل يتم معالجتـها وتمثلها في ضوء تلك القـواعد وفي ضوء المكونات السيمانتية أو التمثيلات الدلالية، وأن القدرة على إجراء تكامل بين الناحيتين هو الذي يؤدي إلى فهم القارئ لما يقرأه.

وهذا الرأي لا يختلف كثيرا مع افتـراضات هذا الاتجاه في تفسير القراءة والفهـم. إذ تتضمن إشارة رودل فيما يخص البنية العميقة Deep Structure إلى

المعاني المـمكنة والمتاحة لمظـهر اللغة، أو مـا أشار إليـه على حد لغتـه بالبناء القواعدي وهو مـا يمثل البناء السطحي لأي لغة Surface Structure، كما أن وجهـة نظره تؤكد على دور الخلفية الثـقافيـة والخبرة السابقـة في تحقق المعنى والوصول إليه بعد اختباره، ومن هنا نجده يشير إلى الذاكرة ودورها في ذلك.

ج- النظريات التفاعلية في القراءة أو التوجهات التكاملية في القراءة

Interactive Theories of Reading:

إذا كان الخلاف بين نظرية القـراءة من أسفل لأعلي، ونظرية القراءة من أعلى لأسفل تكمن في الأهمية النفسية التي تعطيها كل نظرية للخلفية الثقافية والعمليات العقلية الخاصة بتجهـيز اللغة في مقابل الاعتماد على الإدراك وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقـابلاتها الصوتية وأي هذه العمليات تتم قبل الأخرى، والوزن النسبي الذي تتم به العملية في الوصول إلى المعنى. فإننا في هذا الإطار نجد أن نظرية القراءة من أسفل لأعلى تعـطي أهمية نسبية أكبر للعوامل الإدراكية وفك رموز اللغـة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتيـة، أما نظرية القراءة من أعلى لأسـفل فقد ذهبت مـذهبا معاكـسا لما ذهبت إليه النظرية الأولى وهو خلاف أشرنا إليه بالتفصيل فيما سبق وأجملناه اختصارا آنفا.

وهو خلاف جاءت النظريات التفاعلية لفكه والتوفيق بينه، إذ تعطي هذه النظرية دورا متوازنا ومتكافـئا لكل مجموعات العوامل السابقـة، فمثلا تعطي هذه النظريات أهمية متسـاوية ومتوازية لما ذهبت إليه النظرية الأولى ولما ذهب إليه النظرية الثانيـة، أي أن الفهم والقراءة إنما يعتـمد على إجراء التكامل بين النواحي الإدراكـية ومكافـآتها الصـوتية، وكـذلك إلى دور الخلفيـة السابـقة والمخزون المعرفي والعمليات العقلية التي يستخدمها القارئ في تجهيز ومعالجة اللغة أثناء القراءة، إذ ترى مثل هذه النظريات على الإجمال أنه يجب أن يقوم القارئ على إجراء تكامل المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في آن واحد.

إذ يدعي روميل هارت Rumellhart (١٩٧٦) أن الفهم القـرائي لا يعد نتيجة لاتباع القـارئ لأسلوب أو عمليات القراءة من أسفل لأعلي ومن أعلى لأسفل Bottom -up and Top - Dowen Process كل على حدة، بل يعد نتيجة للتفاعل والتكامل بين الأسلوبين في آن واحد، إذ إنه طبقا للنظريات التفاعلية في القراءة أن القـارئ يقوم بتـجهيـز ومعـالجة الأحرف والكـلمات في نفس اللحظة التي يقوم فيها بصياغـة الفروض أو تكوينها حول معنى ما تنص عليه الكلمة أو الجملـة أو النص، ويرى أن عملية التعرف على الكـلمة أو مطابقة الكلمـة Word Identification تلعب دورها أثناء عـمليـة صـيـاغـة وتكوين الفروض، كما تلعب عملية صياغة وتكوين الفروض دورها أثناء التعرف على الكلمة.

ونحن نرى أن هذا يشيـر إلى العلاقة الديناميـة بين عمليات فـهم اللغة وتجهيـزها من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلي، إذ إن كلتا العـمليتين يؤثر في الآخر سلبا وإيجابا.

ولقد قـام جاك هولمز Jack A. Holmes بصيـاغة نظرية تتـسق مع هذا الاتجاه وهي نظرية قـوة القراءة Theory of Reading Power وهي نظرية يشـير مجـملها إلـى أن القراءة تقـوم على مجـموعة من المـهارات الرئيـسة Skills والمهارات الفرعية Subskills، وأن هذه المهارات جميعـها تنتظم في مستويات هرمية Hierarchical levels، وأن التفاعل بين هذه المهارات الرئيـسة والفرعية أثناء القراءة هو الأسـاس في عملية فهم اللغـة وتجهيزها أثناء الـقراءة وإجراء تفاعل بين المعلومات الموجـودة بالنص والمعلومات المخزنة في المخ Bran، وأنه عندما يحدث التفـاعل بطريقة سلسة Smothly فإن الفهم يحدث آنذاك، وقد أشار هولمز إلى أن معـرفة الكلمة Word Knwledge وفهم المتمـاثلات اللفظية Verbal Anlogoes، والفهـم الاجتمـاعي تعد من الـعوامل ذات الأهمـية في الفهم القرائي.

ثالثا: فهم اللغة في ضوء تجهيز المعلومات:

عندما تتـعامل مع القراءة وفـهم اللغة في إطار تجـهيز المعلومـات فإنك سرعان ما تجد تركيزا في الإجابة على بعض التساؤلات المحورية ذات الأهمية النسبية، ولعل من أهم هذه التساؤلات قاطبة هو:

ما هو التـفسير الشـامل والمناسب لـ «كيف نفهم ما نقـرأه؟» أو بصورة أخرى: ماذا يحدث حتى نفهم؟

إن مثل هذا التساؤل يمثل السـؤال المركزي الذي تدور حوله كل النماذج التي تفسر كيف يحدث الفهم.

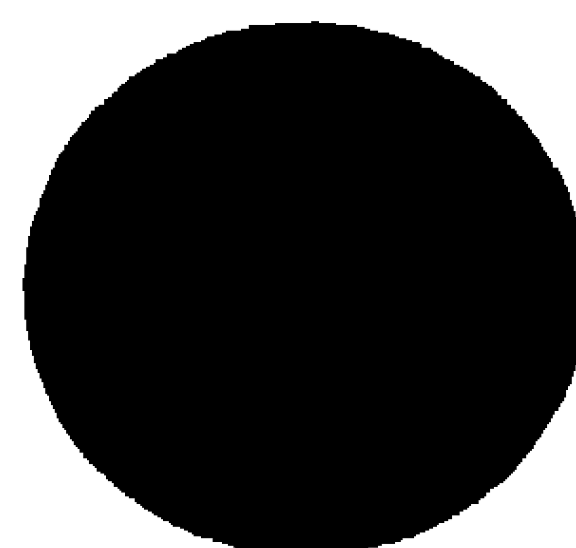
وأصـحاب اتجـاه تجهـيز المعلومـات عندما يركـزون حول هذا السـؤال ومحـاولة الوصـول إلى إجابة له يأتي من أن ذلك يعـد من الأهميـة بمكان، حيث إنهم يـرون أنه «عندما نفهم مـاذا يحدث بداخلنا حـتى نفهم مـا نقرأه سوف يساعـدنا على فهم طبيعة التفكـير البشري وميكانيزمـاته، وبالتالي فإن ذلك سوف يساعد الخبراء على التخطيط المناسب لمناهج القراءة المناسبة».

فالفـهم إذا ما نظرنا إليـه في إطار تجهيـز المعلومات فسـوف نجد أن له تعريفات تختلف كثيرا عن تعريف الفهم في التوجهات أو النظريات الأخرى، فعلى سـبيل المثـال إذا نظرنا إلى تعريف تومـاس تراباسو Trabasso (١٩٧٢) للفهم اللغـوي نجده يشيـر إلى أن الفهم Comprehension هو مجمـوعة من العمليات النفسية تتكون من مجموعة من العمليات العقلية Mental Processes تقوم بتناول المعلومـات اللغوية وتشغـيلها وذلك منذ استـقبالها حـتى إصدار استجابة أو قرار علني Overt Decsion، وذلك خلال عمليتين رئيستين تتمثلان في: تفسير المعلومـات وتحويلها إلى تمثيلات داخلية، ومقارنة هذه الـتمثيلات وأن الفهم يحدث عندمـا تتم مزاوجة ومناظرة لهذه التمـثيلات are Matched مع بعضها البعض، ومع ما لدى الفـرد من تمثيلات سابقة، وأن القرار العلني والاستجابة النهائية ما هي إلا نتيجة نهائية للفهم.

وفي إطار ما ذهب إليه ترابـاسو نشير إلى أن فهم اللغة ليس مسألة لحظية Is Not instant ؛ وذلك لأن القارئ لكي يفهم فلابد أن يقوم بمعالجة وتشغيل البناء السطحي أو الظاهر للمادة المقروءة، ثم يقوم بعملية مناظرة لمثيرات Referants هذه البنية، ثم القيام بعمليات داخلية متعددة لإجراء مقارنات وتنظيمات عقلية مختلفة.

وهنا نجد تراباسو يوفر مثالا من خلال جملتين ليبين طبيعة ما ذكرناه آنفا: ففي مهمة تحقق الجملة Sentence Verification وهي مهمة يشير ملخصها إلى:

يتم عرض صورة عبارة عن كرة وجملتين إحدى هاتين الجملتين تمثل معنى الصورة وعلى الطفل أو المتدرب أن يقوم بانتقاء الجملة التي تعبر عن الصورة، فمثلا يتم عرض صورة لكرة سوداء مثلا، ثم جملتين كهاتين:

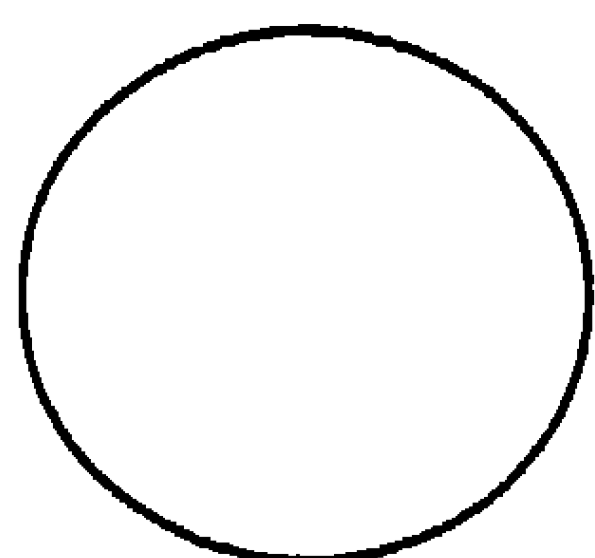


The Ball in not Red

الكرة ليست سوداء

OR

أو



The Ball is Red

الكرة سوداء

وعلى الطفل أن يقوم باختيار الجملة التي تعبر عن الصورة بالسرعة والدقة المطلوبة، والمفروض أنه لكي يصل الطفل إلى اختيار الجملة الصحيحة فإنه يقوم بالعديد من العمليات والتي يتم تلخيصها فيما يلي:

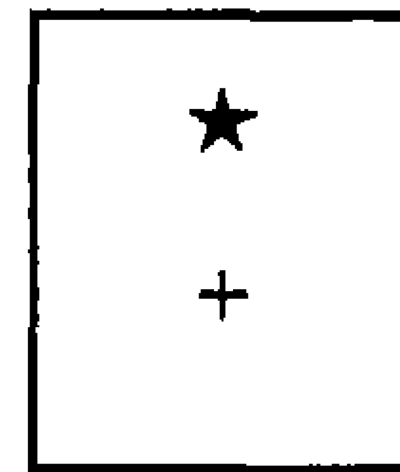
١- العملية الأولى: هي أن الطفل يقوم بتشـفير الجملة في صورة تمثيل داخلي فاصلا في هذه العملية من خلال تمثيله الداخلي ما بين الجملة المثبتة والجملة المنفية.

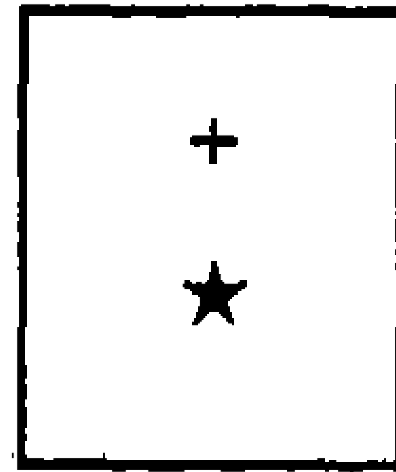
٢- العملية الثـانية: يقوم فيها الطـفل بتشفير الصورة ومـا تتضمنه من تمثيلات مصورة Pictorial Representations ومقارنة هذه التـمثيلات بتمثيلات الجمل السابقة.

٣- العملية الثالثة: يتم إصدار الاستجابة النهائية.

وقد وفر شيس وكلارك Chase and Clark (١٩٧٢) نموذجا لقياس فهم اللغة في إطار تجهيـز المعلومات يتضمن تدريبا أو قياسـا للعديد من العمليات العقلية المستخدمة لتجهيز ومعالجة المادة المقروءة، وهو نموذج يوفر صورا رمزية يتم اختيارها من خلال استخدام الجمل.

ففي هذا النمـوذج يتم عرض صورتين رمـزيتين؛ الأولى تتضـمن نجـمة فوق علامة زائد، والثانية تتضمن علامة زائد فوق نجمة، بعد ذلك يتم عرض جملة واحدة فقط وليس جملتين كما سـبق، وعلى المفحوص أن يقوم باختيار الصورة التي تطـابق معنى الجملة المعـروضة، علما بـأن الجملة المعروضـة قد تكون مثبتة أو قد تكون منفية والشكل التالي يوضح ذلك:





(شكل ٣-١) نموذج شيس وكلارك في فهم الجملة

جملة مثبتة - علامة زائد فوق النجمة.

جملة منفية - علامة زائد ليست فوق النجمة.

وقد استنتج الباحثان أن العملية المتضمنة في تجهيز مثل هذه الجمل إنما يتضمن ثلاث عمليات وهي: التشفير Encoding والمقارنة Aopmaring وحل الرمز Recoding، كما استنتج الباحثان أن الجمل المنفية، تتطلب وقتا أطول في التشفير والتمثيل الداخلي لها مقارنة بالجمل المثبتة، وأن فهم كل من الصورة والجملة إنما يتقيد بالوصف التخيلي داخل النظام الرمزي العقلي.

ومن هنا نرى أن نظريات الفهم القرائي Reading Comprhension Theories، شأنها شأن أي نظريات معرفية - ترى أن كل قارئ يقوم أثناء القراءة بتشفير الكلمات، وتجهيز معانيها Accessecs Words Meanings، ثم تفسير تجمعات من هذه الكلمات Interprets Groups Of Woeds، ثم يكامل القارئ بين المعلومات المخزنة لديه ومعلومات النص، ثم يقوم بعد ذلك باستخلاص ما يخص المعنى التجريدي من النص Extract Some Abstract Meaning Form Text، وأن كل ما تقدم يشكل حملا معرفياCongnitive Loade ينعكس أثره في تغيير وقت القراءة من قارئ إلى آخر، كما يزداد هذا الحمل مشكلا صعوبة على القارئ أو المجهز وخاصة على الذاكرة طويلة المدى؛ ولا سيما عندما يتضمن النص العديد من الكلمات غير الشائعة Infrcqunet، لأنها تمثل صعوبة نسبية لكي يتم تفسيرها، كما أن الجمل التي تتضمن العديد من الأفكار الجديدة تشكل حملا إضافيا لكي تتم عملية القراءة بفهم، وذلك لأنها تعد ذات صعوبة كبيرة لكي يتم مكاملتها مع بنية النص، وفي مثل هذه الحالات فإن زمن القراءة لابد أن يزداد، وأن الوصول إلى الفهم الصحيح سوف يكون أكثر صعوبة.

ومن هنا نرى أن أصحاب هذه النظريات ينظرون إلى أن فعل القراءة لكي يتم فإنه يتطلب العديد من مكونات التناول والتشغيل والتناول والمعالجة للمعلومات Component Processes of Reading، منها ما يتم على مستوى الكلمة، ومنها ما يتم على مستوى الجملة أو التركيب، ومنها ما يتم

على مستوى النص، وأن مكونـات التجهيز هذه تتوالف وتتفـاعل مع بعضها البعض لكي يتم تمثيل النص من القارئ.

وقد ذهب شودرو Chodrow (١٩٧٩) إلى أن الفهم اللغوي يعتمد على أربع عمـليات هي: التـجهيـز الصوتي، والتـجهـيز المعـجمي، والتـجهـيز السينتـاكتي، والتجهـيز السيـمانتي، وأن التجهـيز الصوتي يشـيـر إلى تجزئة الموجات الصوتية إلى فونيمـات Phonemes أما التجهيز المعجمي فيتمثل دوره في تحديد مـا إذا كانت الفـونيمات الصـوتية تكون كلمـة أم لا. وهنا سوف نتناول هذه العمليات بشيء من الإيضاح والتفصيل.

التجهيز المعجمي وإدراك الكلمة:

حظى التـجهيـز المعجـمي وإدراك الكلمة بالعـديد من جهـود المنظرين والعمليين Theoreticians and Practitioners على حـد سواء، فعلمـاء النفس بحثـوا مـراحل الإدراك التي تتـعلق بالقـراءة من خـلال العـديد من الطرق التجريبيـة في محاولة منهم لمعرفة وفهم ماذا يحـدث بالضبط منذ لحظة وجود الكلمة أمام الفرد إلى الوقت الذي يبدأ في التفاعل معها. كل هذا يمس إدراك الكلمة.

وإدراك الكلمة يعد الخطوة الأولى في عملية القراءة، وهي عملية لا تتم إلا بعد أن تثـير الكلمـة استـجابة مناسـبة في ضوء المعنى، ومـثل هذا الخط التـجريبي الذي تبناه التـجريبـيون قـاد إلى عمليـات فهم مـفادها أنه تـوجد مـجـمـوعة من الخـطوات والمراحل حـتى يتم فـعل القـراءة، هذه الخطوات والمراحل تتلخص في:

المرحلة الأولى وتتمثل فـي: شعور أو وعي awareness المتلقي أو القارئ بأن شيئـا موجودا حتى ولو كان المتـلقي غير فطن Disconcerned للكلمة من كل النواحي.

والمرحلة الثانية تتمثل في: إدراك القارئ أو المتلقي أن ما يرى يتعلق ببعض أنواع الرموز أو الكلمة، وفي هذه المرحلة يركز القارئ أو المتلقي على بعض الرموز بصورة أكبر عن غيرها (أي تتم عملية انتباه انتقائي لبعض مكونات المدرك) هذا التفريق أو الانتباه الفارق يؤدي إلى تعرف كامل.

وأما المرحلة الثالثة فتتضمن: التحقق من فهم المعنى Understanding of Meaning علما بأن هذه المراحل الثلاث تبدو كأنها تتم في لحظة واحدة دونما أن يكون القارئ على وعي في الفصل بينها.

وبعض علماء النفس يرون إضافة مرحلةرابعة وهي: مرحلة التسمية Naming إذ هم يرون أن الإدراك يتعلق بالكلام Speech واللغة Language، وأنها تعد مرحلة أساسية لعملية الإدراك الدقيق والصحيح، وهناك بعض الأدلة التي تدعم النتيجة القائلة بأن التسمية تسهل عملية إعادة إنتاج الصورة البصرية، وأن بعض الحديث أو الكلام Speech يتم حتى أثناء القراءة الصامتة.

فالأطفال الصغار تكون لديهم القراءة متمثلة في إدراك الأشكال دون أن يكون لديهم معنى يتم تمثيله، وأن هذه القدرة تزداد مع النمو والنضج Maturity، فالأطفال في عمر ثلاث سنوات يتعلمون أن يدركوا الكلمات كأشكال بصرية، ثم بزيادة النضج تنتقص لديهم عملية التركيز على التفاصيل الدقيقة للكلمة حيث يركزون على الكلمات ككل، وهي فكرة تعد متسقة مع وجهة نظر الجشطالت.

وتعد مسألة أن يرى الطفل كل الكلمة لكي يتعرف عليها إحدي المسائل التي حظيت بالعديد من المناقشات debates لبعض الوقت، وقد كان ما يثير اهتمام علماء النفس في هذا الجانب هو: هل القرَّاء المبتدئون يرون ما يقرأونه كما يرى ما يقرأه الكبار؟ وقد توصلت النتائج البحثية في هذا الجانب إلى أنه من المعروف أن القارئ الماهر أو الجيد ليس مضطرا لأن يرى الكلمة بوضوح

حتى يتمكن من التعرف عليها فهو ليس في حاجة لأن يتعرف على كل مكونات الكلمة. وقد أفادت تجارب العرض السريع Rapid exposure للكلمات بوساطة استخدام التاكتسكوب Tachistoscopic Devices، بأن إدراك الشكل العام يعد كافيا للقارئ الماهر لكي يتعرف على الكلمة.

وقد كشفت الدراسات بأن تمييز الخصائص الفارقة للكلمات التي يتم عرضها يقوي الإدراك Envhance Prercception، وأن هذه الخصائص عادة ما تكون أحرفا في مستوى السطر مثل ب، ت، ث، أو أحرفا رأسية مثل أ، ل، م.

وذهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء المبتدئين أو الكبار ذوي صعوبات في القراءة يدركون الحروف الرأسية في كتابتها أفضل من إدراكهم للحروف التي تكون في مستوى السطر.

وقد ذهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء يحتاجون فقط أن يروا الأجزاء العلوية من الكلمات كي يتعرفوا عليها، وأنه عندما يتم فقط عرض الكلمات بحيث يظهر نصفها السفلي فإنه يبدو في الغالب عدم قدرة القارئ على التعرف على الكلمة، وأن القراء الجيدين يميلون أو ينزعون Tends To إلى أن يروا الكلمات على أنها وحدات مجتمعة Untis أكثر من كونها أحرفا منفردة. وقد وجد العديد من الباحثين أن القراء المبتدئين عادة ما يقومون باستبدال الكلمات التي يقرأونها بكلمات أخرى من عندهم تتشابه في الشكل والطول مع الكلمات التي يقرأونها، ويكثر هذا الخلط عندما تكون الكلمات التي يقرأونها - إضافة لما تقدم - تبدأ بنفس الحرف للكلمات التي توجد لديهم، ومثل هذه الظاهرة يفسرها علماء النفس بما يسمى ظاهرة التداخل Intrference، تماما كما يحدث خلط عند قراءة كلمات كهذه: بنت وبيت ونبت، أو كما يحدث عند قراءة حروف كهذه: ب، ت، ي، ث، ن، كما

يؤثر في التعرف على الكلمة أيضا ليس فقط بنية وتركيب الكلمة وكونها تتشابه مع أخرى في الكتابة، بل السياق الذي توجد فيه الكلمة Context.

ويشير أولسون وآخرون Olson et al (١٩٨٩) أن عملية التعرف على الكلمة تتكون من عمليتين فرعيتين وهما: عملية الترميز الصوتي (الفونولوجي) Phonological Coding، وعملية الترميز الأورثوجراي (الكتاب الإملائي) Othographic Codig، وأن العملية الأولى يمكن قياسها من خلال استخدام مجموعات من الكلمات واللاكلمات التي تتكون من مقطع واحد أو مقطعين، وذلك من خلال دقة وسرعة القراءة بصوت مسموع.

ومن أمثلة اللاكلمات التي تتكون من مقطع واحد في اللغة الإنجليزية والتي تستخدم في هذا الإطار Calch Doun Shun واللاكلمات التي تتكون من مقطعين Stonder Poskt.

أما العملية الثانية فإنه يمكن قياسها وذلك من خلال استخدام أزواج من الكلمات واللاكلمات التي تتشابه صوتيا، وما على المفحوص سوى أن يحدد من بين كل زوج ما يمثل كلمة حقيقية في اللغة، ومن أمثلة هذه الأزواج في الأجنبية:

.(Room / Rume) (Rame/ Rane) (Explane / Explain)

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات التي أجريت بهدف معرفة أسباب العجز الصوتي والتشفير الأورثوجرافي في إطار نموذج التحليل السلوكي الجيني للإخوة Fraternal Behavior Genetic والتوائم المتماثلة Identical Twins أنه يوجد طفل من بين كل طفلين من هؤلاء الإخوة أو التوائم ذوي صعوبات في القراءة، كما خرجت نتائج هذه الدراسات لتشير إلى أن التشفير الصوتي

يعد متأثرا إلى حـد كبير بالعوامل الوراثية، بينمـا أشارت في جانب آخر من نتائجها إلى أن التشفير الأورثوجرافي يتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل البيئية.

كما وفر التراث النفسي في علم نفـس اللغة دليلا على أن تركيز موضع نظر العين على الكلمة أثناء القراءة يؤثر على دقة وسرعـة التعرف عليها، وقد أشارت الدراسـات في هذا الجانب إلى أن الوضـع الأمثل Optimum لتركـيز العين هو منتـصف الكلمة، وأن أي انـحراف بتـركيـز نظر العين عن الوسط يؤدي إلى زيادة زمن التـعرف على الكلمـة، وقد وجـد أن الانحراف بمـقدار حرف عن المنتصف يزيد من التعـرف على الكلمة بمقدار ٢٠ ملي ثانية وذلك عند قراءة الكلمـات التي يتراوح طولها من ٥ إلى ١١ حرفا، بيـنما لم تثبت نتائج الدراسات أثرا لهذا العـامل في الكلمات التي تتكون من (٤) أحرف أو أقل، كـمـا أشارت هـذه الدراسات أيضـا بأن مـدة تثـبـيت العين Fixation Duration أو أمد الحملقة Gaze Duration يؤثر أيضا في دقة وسـرعة التعرف على الكلمات.

ونحن هنا نشير إلى أهمية الانتـباه في القراءة، وأن عملية الإسراف في تركيز الانتباه وتطويله لسوف تـؤثر في علاقات الشكل والأرضية بين الأحرف ومجاوراتها وخلفـياتها، الأمر الذي سوف يؤدي إلى تشتت الانتـباه، كما أن التركيـز على منتصف الكلمة يؤدي إلى توسـعة مدى الانتباه، وتجـعله يحيط ويسيطر على كل مكونات الكلمة، وهو مـا يجب أن يركز عليه المعلمون عند تدريب الأطفال على قـراءة الكلمات الطويلة ويمكنهـم في ذلك تلوين الحرف الذي يمثل وسط الكلمة.

والتعرف على الكلمة Word Recogntion يتطلب التمييـز بين مجموعة كبيـرة من المرشحات التي يتم تنشـيطها Activated Candidates داخل المعجم العقلي للفرد، ومن هنا فـإن أي عامل يمكن أن يسهل أو يثبط Inhibit التمييز المعجمي Lexical يعد من الأهمية بمكان.

ويعد حجم المفـردات المعجمية لدى المجهز من العـوامل المهمة في هذا الإطار ، فالأفـراد الذين يمتلكون حجـما معـجميـا كبيـرا يكونون أفضل في التجهز المعجـمي لأنهم يستطيعون أن ينشطوا Activate مرشحات أكثر More Candidates لكي يتعرفـوا على الكلمة مقارنة بمن هم ذوي قامـوس أو معجم عقلي ذات مفـردات أقل، وهو ما يؤكد نموذج التنشيط التفـاعلي لـ ماكليلاند ورميل هارت (١٩٨٠) Interactive - activation (1980) ولقد أشار هابرلانت وجريسر Haberland and Gracesser (١٩٨٩) إلى أن عمليات التـجهيز على مستـوى الكلمة Word Level Processes يتضمـن عملية التشـفير Encoding Operations، وهي العملية التـي يتم من خلالها ترجمة أو تحـويل المواصفات الفيـزيائية إلى صورة مـجردة أو صياغـات تجريدية Abstract Fromat وعملية التهـيئة Access Operations، وهي العمليـة التي يتم من خلالها استـخلاص معنى الكلمة من الذاكرة.

أما على مستوى الجملة فإن القـارئ يقوم بعملية ربط مفاهيم الكلمة أو معانيها المختلفة Word Concepts في إطار مكونات الجملة، وكذلك في إطار القضية أو القضايا Propositions التي تتضمنها.

أمـا على مسـتوى النص فـإن القـارئ يقوم بالوصـول إلى خلاصـات Arguments ذات نوعية جديدة من الجمل والفـقرات التي يتضمنها النص، ثم يقـوم بعمل إجـراء تكامل بين هذه الخـلاصات الجـديدة مع التمـثيل الحـالي للنص.

ونحن نرى أن القـدرة على تجهـيز الـكلمة، أو الجـملة، أو النص من خلال عمـليات تجهيـز تتسم بالكفاءة لا يعد كـافيا لتحـقيق الفهم واكـتساب القراءة، إنما لابد من أن تتم عـمليات التجهـيز بسرعة كبـيرة، بل ويجب في بعض عمليات التجهيـز التي تتم على المستوى الإدراكي أن تتم هذه العمليات بسرعة فائقة إلى حد كبيـر تصل حد الأتمتة اللاشعوية، وذلك حتى لا تتوزع

السعة الانتباهية ويحدث تشتيت للانتباه، ولعل هذا هو الفرق بين القراء الجيدين في القراءة أو الذين يتسمون بسرعة الفهم وغيرهم من الذين يتسمون بالضعف في القراءة وضعف الفهم لما يقرأونه أو يسمعونه.

وهنا نجد إهبري وويلس Ehri and Wilce (١٩٨٣) يشيران مؤكدين على ما تقدم حين يقولان: «كما تعد السرعة في التحقق Verification والتعرف على الكلمات المطبوعة يعد أحد المتطلبات الرئيسة لأن يتعلم الفرد أن يقرأ وأن يفهم، وأن قيمة هذا العامل أو المكون في عملية الفهم وتحققه تفسره نماذج الذاكرة العاملة أو الشغالة Working Memory مثل نموذجي بيرفيتي وليزجولد Perfetti and Lesgold (١٩٧٧)، (١٩٧٩)، ونموذج لا بيرج وصموائيل Laberg and Samuels (١٩٧٤)، إذ الفكرة الرئيسة في تفسير ما تقدم في هذه النماذج هي أنه متى تم التحقق والتعرف على الكلمة بسرعة فائقة ومؤقتة فإن ذلك يعمل على إتاحة قدر كبير من سعة الذاكرة لأن لعب دورها في تمكين عمليات الفهم ذات الرتبة الأعلى من ممارسة عملها وتنفيذها Higher - Level Comprehenstion Processess Excution، كما يؤكد إهيري وويلس ما ذهبا إليه حين يقرران قائلين: «إن المتوافر من التراث النفسي في الجانب الخاص بعلم نفس اللغة إنما يشير إلى أن السرعة في التعرف على الكلمات من خلال النص المطبوع يعد أحد المكونات أو العمليات التي تفرق بين الضعاف والجيدين في القراءة حتى يمكن القول أن الطفل قد تعلم القراءة، وهو ما أكدته نتائج دراسة ستانوفيتش Stanovich (١٩٨٠).

ويشير إهيري وويلس (١٩٧٩)، إلى أن الوصول إلى مهارة التعرف على الكلمات واكتسابها Attainment يمكن أن يتم عن طريق ثلاث مراحل متتابعة تأسيسا على نموذج لابيرج وصموائيل (١٩٧٤) وهي:

المرحلة الأولى Frist Phase:

وهو أن تصبح الكلمات غير الشائعــة كلمات شائعة أو مألوفة، وأن يتم إدراكهـا والتعـرف عليهـا بدقة، وذلك من خـلال تركيـز انتباه القـارئ على مكونات الكلمة كـما تنظم في الخريطة الصوتية أو المخـطط الصوتي لها Map Sounds.

المرحلة الثانية Second Phase:

وفي المرحلة الثـانية وكنتيـجة طبيـعيـة للتدريب المكثف فـإن الكلمات الشائعة يتم التـعرف عليها بصورة أتوماتيكيـة، حيث يتم إدراك هذه الكلمات ككل (جـشطالت) دون تركيـز للانتـباه، وبدون توسـيع لدائرة التجـهيـز أو التـشغـيل المتـعمـد Deliberate Proccessing لإنجاز الـعلاقات بين الـصوت والحرف.

المرحلة الثالثة Third Phase:

وفي المرحلة الثالثة فـإن سرعة تجهيز الكلمات الشـائعة تزداد إلى النهاية العظمى، وذلك بعد أن يتم التمكن من تجهـيز المكونات المتضمنة في الكلمات التي يتم التـعرف عليـها، ليـصبح حـينئذ إنتـاج الاسـتجابة عـملية جـاهزة للاستخدام في الذاكرة.

ويتساءل إهيري وويلس: كيف يمكن لنا كعلماء نفس لغة أن نكتشـف أن القارئ أصبح قادرا على إدراك الكلمات أتومـاتيكيا، أي بدون أن يقوم بتركيز الانتباه وتطويل أمده؟

وعلى الفـور يجيـبنا: إننا يمكن الكشف عـمـا تقدم وذلك من خـلال استخدام مهمة سـتروب Stroop (١٩٣٥)، أو ما يسميها العلماء بمهمة تداخل الكلمة والصورة Picture Word Inferference وفي هذه المهمة يتم قياس سرعة الأفراد في تسميـة الصورة النقية Pure Picture وهي صورة لا يوجد عليها أية

مشتتات Distractors وكذلك من خلال صور غير نقية، أي صورة توجد عليها مشتتات مكتوبة، على أن يقوم المجرب بتوجيه انتباه المفحوصين بتجاهل الكلمات المشتتة أثناء العرض، فعلى سبيل المثال: يتم عرض صورة بقرة مكتوب عليها كلمة كلب، أو كلمة عديمة المعنى (زائفة)، ثم يقول المجرب للطفل: الآن سوف تعرض عليك مجموعة من الصور صورة تلو الأخرى، وكل صورة مكتوب عليها كلمة لا تطابق اسم الصورة، والمطلوب منك ذكر اسم الصورة التي يتم عرضها عليك بسرعة وبدقة كلما أمكن ذلك ولا يسترع انتباهك الكلمة المطبوعة، على أن يتم قياس الكفاءة في هذا الجانب من خلال استخدام محك الدقة و / أو السرعة.

والخلاصة أننا لو توصلنا من خلال هذا القياس إلى أن الكلمات المطبوعة على الصورة لا يزيد زمن التعرف فإن هذا معناه أن الكلمات تجهز بصورة أتوماتيكية وبدون تركيز وتطويل لأمد الانتباه.

كما أن التحقق من الأتوماتيكية في التجهيز يمكن أن يكون من خلال استخدام كلمات زائفة ولكن يمكن التلفظ بها بسهولة Nonsense Word and Pronounceable مثل(Stip)، وكلمات زائفة ولكن يصعب جدا التلفظ بها Unpronoounceable non Words مثل (Lbchfi)، فإذا كانت الكلمات من النوع الأول تؤخر عملية تسمية الصورة أكثر من النوع الثاني فإن الأتوماتيكية في التعرف على الكلمات والتجهيز تكون غير متحققة.

ويذهب هيردمان Herdman (١٩٩٢) مؤكدا ما ذهب إليه إهيري وويلس من أهمية الخبرة ودورها في سرعة التجهيز - حين يشير إلى أنه عندما يصبح القارئ أكثر خبرة Experienced فإن تجهيزه المعجمي يصبح عملية سريعة وآلية، وأن هذه الخبرة سوف تؤدي إلى جعل عمليات التجهيز المعجمي الفرعية تتم بصورة آلية، وهذه العمليات تنقسم إلى عمليتين فرعيتين هما:

أ- عملية استخلاص الصفة أو الخاصية Feature Extraction.

ب- عملية التحقق Verification.

وفي إطار فهم هاتين العمليتين نشير إلى أن عملية استخلاص الصفة أو الخاصية ما هي إلا عملية يجب أن تتم بصورة آلية لتعمل في النهاية على تخليق أو توليد Creats مجموعة الكلمات التي يتم ترشيحها أو انتخابها Candidate من بين كلمات المعجم العقلي والتي تكون متطابقة أو متسقة Consistent مع الخصائص الحسية للمثيرات، أما عملية التحقق فإنها تتضمن اختيار عنصر أو كلمة من مجموعة العناصر أو الكلمات التي تم ترشيحها في العملية الأولى، ثم تتم بعد ذلك عملية فرعية أخرى في إطار عملية التحقق هذه، ألا وهي عملية تجميع للمعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة مع الخصائص الأولية التي تم استخلاصها من قبل، ومقارنة التمثيلات التي تم بناؤها بتمثيلات العنصر في الذاكرة الحسية، على أن العنصر يدرك على أنه كلمة، وذلك عندما تكون المناظرة Match بين التمثيلات التي نم بناؤها والتمثيلات الحسية تتم بنجاح Successful.

ويشير هيردمان إلى أنه يمكن قياس عملية الأتمتة في التجهيز المعجمي أو سرعته، وذلك من خلال استخدام مهام التسمية Naming Tasks، وفيها يطلب من المفحوص أن يلفظ منظومات من الكلمات بأقصى سرعة ممكنة.

ولعل ما ذهب إليه هيردمان آنفا من أن عمليات التجهيز المعجمي تتمثل في عمليتي استخلاص الصفة والتحقق لا يمثل من وجهة نظرنا كافة العمليات الفرعية التي تتضمنها عملية التجهيز المعجمي والتي تتمثل خلاصتها في أنها يجب أن تتم من خلال القيام بعملية تمثيلات عقلية لمعنى الكلمات سواء كانت منفردة أو في سياق مع السرعة والدقة في الأداء، إذ إن هناك العديد من العمليات الفرعية الأخرى التي يلجأ إليها المجهز بداية من التعرف على

الكلمات أو منظومات الأحرف على المستوى الإدراكي وانتهاء ببناء تمثيلات عقلية لها والتوصل إلى معناها ومرادفاتها، ومتضاداتها.

ولعل من هذه العمليات الفرعية عمليات التشفير الأورثوجرافي، والتوليف الصوتي، والتحليل الصوتي، والوعي الصوتي، أو ما يمكن أن نسميه على وجه الدقة بالتحليل والتوليف والوعي الفونيمي؛ لأن ثمة فرقا كبيرا بين الصوت والفونيم في علم اللغة، وهي مفاهيم تمثل تعقيدا مفاهيميا إلا أنه رغم ذلك فإن إيضاح جانب منها يعد ذا أهمية حتى لا تبقى هذه المفاهيم مجرد كلمات يتم التلوك بها دون معرفة ماهيتها.

وهنا نجد تورجيسين ومورجان وديفيز Torgesn Morgan and Davis (١٩٩٢) يشيرون إلى أنه رغم أن مفهوم الوعي الفونيمي Phpnologica awarencss يعد مفهوما معقدا، إلا أنه يمكن أن نعرفه على وجه التقريب على أنه حساسية الفرد ووعيه الفوري بالبنية الصوتية في لغة ما من اللغات.

ورغم أن هناك دليلا قويا وجوهريا على أن الفروق الفردية بين الأفراد في الوعي الفونيمي واقع لا يمكن إنكاره قبل بداية تعلم الفرد، إلا أن هذا يؤثر في تقدم الفرد في تعلم القراءة، كما أن هناك دليلا آخر يسير في الاتجاه العكسي مفاده أن تعليم الفرد كيف يقرأ من شأنه أن يسهل نمو الوعي الفونيمي لدى الفرد.

ولعل من أهم العمليات الفرعية التي يتضمنها الوعي الفونيمي هما عمليتي التحليل الفونيمي والتركيب الفونيمي - على أنه عادة ما يطلق أحيانا على عملية التحليل الفونيمي Phonological مهارة التجزيء الفونيمي Phoneme Segmentation، وهو مفهوم يشير إلى حساسية الفرد إلى التعرف الصريح والشعوري على الفونيمات منفردة داخل الكلمات.

ومن المهام التي تستخدم لقياس عملية التحليل الفونيمي تلك المهام التي تتطلب من الفرد أن يحدد بسرعة فائقة وبدقة كبيرة الكلمات المختلفة التي تبدأ بنفس الفونيم أو بنفس الصوت، وأيضا من المهام التي تقيس هذا الجانب أو هذه العملية هو أن يستطيع الفرد أن ينطق الفونيمات أو الأصوات التي تكون الكلمة.

أما التركيب الفونيمي فإنه مفهوم يشير إلى وعي الفرد وحساسيته في دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات أو الأصوات مع بعضها البعض لكي يكون كلمة، وهو ما يشار إليه أحيانا بالتوليف الصوتي Sound blending مثل: What Is ? / K / a / t.

ولعل هناك تفصيلا آخر يشير إليه دفايتا وسبيك Diveta and Specce (١٩٩٠) يزيد من عمليات التجهيز المعجمي الفرعية عملية أخرى، تلك العملية التي تعد من المهارات أو العمليات التي تعد من المتطلبات السابقة Perequiste لعملية التوليف، تلك التي يسميها إهيري ويلس (١٩٨٥) بعملية أو مرحلة التلميح الصوتي Phonetic وهي عملية تكون ضمن مرحلة يتسم فيها الطفل بعدم قدرته على أن يقوم بعملية تحليل تام للأصوات داخل الكلمات، ويشيران إلى أن التدريب على التوليف يعد ضروريا لكي يجعل الطفل قادرا على أن ينتقل من مرحلة التلميح الصوتي إلى مرحلة حل الشفرة Cipher Stage Of Decoding، وهي المرحلة التي تتميز لدي الطفل بقدرته على التحليل التام والكامل لأصوات الكلمة، وكذلك قدرة الطفل على ترميز الكلمات غير الشائعة ترميزا صحيحا.

ولقد تنازع العلماء على كيفية تدريب الطفل على الانتقال من مرحلة التلميح الفونيمي إلى مرحلة حل الشفرة كاملة، أي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى إلى فريقين: فريق يري أن التدريب على التوليف هو الأجدي، باعتبار أن عملية التوليف هي عملية ينصب هدفها في تحويل الحرف المطبوع إلى

صوت، أو الوصول إلى العلاقة الصحيحة بين الحروف المطبوعة ومقابلاتها الصوتية في إطار منظومة الأحرف التي تسبقها أو تلحقها Print Sound Relationship، وفريق آخر يرى أن التدريب على التهجي هو الأجدر على ذلك باعتبار أن التهجي ينصب هدفه في تحويل الرمز المكتوب إلى مقابل صوتي Sound To Print Relationship.

على أن هناك عملية أخرى فرعية ضمن عمليات التجهيز المعجمي يمكن أن ندعيها عملية وسط بين العمليات السابقة، تلك العملية الفرعية التي يدعيها أفيرسون وتيومر Iverson and Tunmer (١٩٩٣) عملية أو مهارة الترميز الصوتي (حل الشفرة الصوتية) Phonological Recoding Skill، وهي عملية تشير إلى قدرة الفرد على أن يترجم أو يحول الأحرف وأنماطها الكتابية إلى صورها ومقابلاتها الصوتية، وهو ما يتطلب أن تتضمن معرفة الفرد بأصوات الأحرف منفردة، وأصواتها إذا وجدت مجتمعة، سواء كان هذا التجمع في صورة حرفين أو ثلاثة، أي أنه لابد أن يعرف المقابل الصوتي للحرف المنفرد (أ) أو (a)، وكذا المقابل الصوتي للحرف إذا وجد مجتمعا مع حرف أو حروف أخرى.

ونحن نرى أن هذه نقطة جديرة بالاهتمام، إذ من المعروف أن حروف أي لغة يوجد لها مقابل صوتي إذا وجدت منفردة، إلا أننا في بعض الأحيان نجد أن المقابل الصوتي للحرف قد ينقلب إلى مقابل صوتي آخر، أو قد يختفي مقابله الصوتي تماما، أو قد يتغير مقابل الصوت إذا وجد هذا الحرف مندمجا أو متجاورا مع حرف آخر (كتجاور الطاء والضاد مثلا)، ففي الإنجليزية مثلا نجد أن المقابل الصوتي للجرافيم اللغوي (T) تبدل تماما إلى مقابل صوتي آخر إذا وجد مندمجا مع حرف (H) أو مع مجموعة الأحرف (Ion)، وكذلك حرف الـ (C) قد يقلب إلى صوت آخر تماما كما يحدث إذا

اندمج مع الـ (a) والـ (T) في كلمة Cat، كما يلاحظ في بعض الأحوال اختفاء صوت الجرافيم اللغوي تماما كما يحدث في Psychology.

واللغة العربية زاخرة بمثل هذه الحالات، فالجرافيم اللغوي (ل) تجده يختفي تماما إذا ما وضع في كلمة مثل (الشمس)، بينما يبدو ظاهرا في كلمة مثل (القمر)، كما قد يتبادل مقابله الصوتي طولا إذا وجد في جملة مثل (لكن) ويخال إليك أنه في هذه الكلمة لا ينطق لا، كما قد ينقلب صوت الحرف إلى صوت حرف آخر (أي مقابل فونيمي آخر) كما يحدث عند قراءة كلمة مثل (تنبت) حين تم قلب الجرافيم اللغوي (ن) صوتيا إلى مقابل فونيمي (م)، وهي قاعدة عامة معروفة في أصول علوم اللغة، تلك القاعدة التي تشير إلى أنه إذا سبق حرف الباء نون ساكنة أو تنوين قلب حرف النون والتنوين ميما، وهذه القاعدة تسمي بقاعدة الإقلاب، كما يمكن أن يختفي المقابل الصوتي للحرف، وذلك كما يحدث عندما يتم إدغام حرف النون الساكنة والتنوين إذ تبع كل منها أحد الحروف التالية: (الياء، والراء، والميم، واللام، والواو، والنون)، وللتدليل على ذلك حاول أن تقول: «أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدا رسول الله» فما من شك سوف تلاحظ أنك من تلقاء نفسك لا تنطق بحرف النون في «أشهد أن لا إله إلا الله، كما أنك سوف تجد نفسك لا تنطق التنوين في كلمة محمد رسول الله»، حيث إنك قمت في الحالتين بإدغام النون والتنوين مع الحروف التي تليها، ومن أمثلة ذلك أيضا ما تراه في قوله تعالي: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُّنِيرًا (٦١) وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَنْ أَرَادَ أَن يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا (٦٢)﴾ [الفرقان].

حيث ترى أنك وأنت تنطق كلمتي بروجا وجعل، وكلمتي «سراجا وقمرا»، وكلمتي «وقمرا منيرا»، وكلمتي «خلفة لمن»، وكلمتي «أن يذكر»، ترى أنك لا تنطق النون أو التنوين منفردا مستقلا، بل سرعان ما تجد كلا من

النون والتنوين وقد أدغم مع الحرف الذي يلي أيا منهما، ولا يبدو نطقه ظاهرا بل تجده مضمرا إضمارا تاما، بينما لو كانت النون ليست ساكنة كما في الحالات السابقة وجاءت مفتوحة وتلي النون نفس الحروف السابقة فإنك إذا نطقت بها فإنك تأتي بها ظاهرة واضحة.

واستلهاما مما أشار إليه تورجيسين وآخرون Torgesen et al (١٩٩٢) يمكن أن نلقي مزيدا من الإيضاح لبعض المفاهيم أو العمليات التي تخص عملية التجهيز المعجمي أو إلى عمليات التجهيز المتطلبة في الفهم، إذ يشير تورجيسين وزملاؤه إلى أن التشفير الصوتي يمكن النظر إليه على أنه يشير إلى حساسية المجهز ووعيه الصريح بالبنية الصوتية للكلمات، ويتضمن هذا الوعي الصريح بالبنية الصوتية عمليتين أو مهارتين فرعيتين هما:

أ- التحليل الفونيمي Ponemic Analysis، والتي يعرفها لوكويز (١٩٨٠) على أنها الحساسية للفونيمات أو التعرف الواضح والصريح على الفونيمات المنفردة في الكلمات.

ب- التوليف الفونيمي phonological Blending، وهو مفهوم يشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المنفصلة مع بعضها البعض لكي يكون كلمة.

أما التجهيز الفونيمي Phonological Processing فينظره شودرو (١٩٨٩) مفهوما مرادفا لمفهوم التحليل الفونيمي، وذلك عندما تلمحه يعرف التجهيز الصوتي على أنه تجزئة الموجات الصوتية سمعيا إلى مكوناتها الفونيمية.

وما من شك في أن عملية التجهيز الصوتي تلعب دورا كبيرا في فهم المادة المقروءة أو المسموعة، كما أنها تؤثر وتتأثر بعملية التجهيز السيمانتي، وهو ما يوضح الطبيعة التفاعلية والتعاضدية لعمليات فهم اللغة، وفي هذا

يشير سيجيل Sigel بأن العجز في القراءة يرتبط بالعجز في التجهيز الصوتي، كما أن الضعف في التجهيز السيمانتي يؤدي إلى الضعف في التعرف على الكلمة، ويذهب في هذا الإطار مؤكدا أن الفروق بين الأطفال الضعاف في القراءة والأطفال المهرة إنما يرجع إلى الفروق في عمليات التجهيز، إذ يشير إلى أننا قد نجد أطفالا ضعافا في القراءة وآخرين مهرة رغم أن كلا منهم يمتلك ثروة لغوية واحدة.

وهنا نجد أن الضعاف في القراءة يعانون من ضعف أو فقر Improverished في عملية التشفير السيمانتي، أو ربما أيضا لأن الضعاف في القراءة لا يمتلكون شبكة سيمانتية كاملة Complete Semantic net بالإضافة إلى أنهم يعانون من بطء التجهيز السيمانتي Slawer Semantic Access ويضيف سيجيل قائلا: أن صعوبة القراءة تعد أساسا مشكلة من المشاكل التي ترجع إلى عيوب التجهيز الصوتي، إذ من المعروف أن التجهيز الصوتي يعوق كفاءة الأداء المعرفي الخاص بالذاكرة والفهم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات في هذا الإطار إلى أن ضعف قدرات الذاكرة إنما يرجع إلى ضعف في التجهيز الصوتي، وإن كان البعض يرى العكس مما يجعل ذلك مثارا للخلاف، ويؤكد الطبيعة التفاعلية بين كافة عمليات التجهيز سواء كانت عملية التجهيز المعجمي أو عملية التجهيز السيمانتي، أو عملية التجهيز السينتاكتي، ويدعم ما أشار إليه سيجيل فيما تقدم آنفا ما يشير إليه كلاي Clay (١٩٨٥، ١٩٩١) حينما ترى أن كفاءة وسرعة التعرف على الكلمة إدراكيا يعتمد بدرجة كبيرة على تركيب الجملة ومعناها، وكذلك على بعض المواصفات المنتقاة أو المرشحة Selected Features لأشكال الكلمات بالإضافة إلى وعي القارئ بسياق الجمل وكذلك السياق العام للنص.

وهنا يشير سيـمبسون وآخرون Simpson et . al (١٩٨٩) مؤكدا على ما تقدم قائلا: إن من العـوامل التي تؤثر في سرعة التعرف على الكلمـة طبيعة الكلمات المجـاورة، فإذا كانت هذه الكلمـات المجاورة للكلمة المراد التـعرف عليهـا ترتبط بهذه الكلمـة سيمـانتيا فـإن هذه الكلمة يسـهل التعرف عليـها بسرعة، فهـب أن قارئا مبتدئا واجهتـه كلمة مثل Wood « خشب » فإن هذا القارئ يستطيع أن يتعرف عليها بسرعة إذا كـانت الكلمة التي تسبقها أو تليها ترتبط بهذه الكلمة من خلال علاقة ما كعلاقة معنى فمثلا: لو أن هذه الكلمة وضعت فـي جملة كـهذه The Capenter Choseled The Wood فإن الـقارئ يستطيع أن يتـعرف على كلمة « Wood خشب » بسرعة أكـبر مما لو وضعت هذه الكلمة في جملة ذات سياق غيـر مرتبط بهذه الكلمة مثل: They Say It was The Wood؛ وذلك لأن الكلمـات المجاورة لـهذه الكلمـة غـير مـرتبطة بالكلمة المراد التعرف عليها، وهو ما يشير إلى الطبيعة التفاعلية في فهم تجهيز اللغة Interactive nature of Language Processing.

ولعل السؤال الذي يبحث عن إجابة هو:

وما سبب ذلك ؟

إن الإجابة من خلال تجهيز المعلومات تشير إلى أن القارئ عندما تواجهه كلمة يريد التعرف عليـها مثل كلمة «نجار» في الجملة السابقـة فإنه سرعان ما يقوم بتهيئة المعاني والوحدات السينتاكتـية المرتبطة بالنجار وطبيعة عمله فتعمل كلمة نجـار كملمح أو معين على استـحضار المـعنى المرتبط به؛ أي أن القارئ يقوم بعمل تمثيل مفاهيمي للجملة.

.A Conceptual Representation Of The Sentence

ومن العوامل ذات الـتأثير الفـاعل في سرعـة التعرف على الـكلمة هو حجم المفردات التي يمتلكها القارئ أو المجـهز في المعجم العقلي، إذ إن حجم

هذه المفردات التي يمتلكها الفرد القارئ أو المجهز يعد ذا أهمية في تسهيل عملية التعرف على الكلمة من قبل المجهز؛ وذلك لأن الذي يمتلك حجما كبيرا أو عددا وفيرا من المفردات يستطيع أن يقوم بانتخاب وتهيئة عدد كبير من المرشحات لمعاني ومفردات الكلمة التي يريد التعرف عليها، وفي ذلك تشير ماري لوبلين ورفاقها (١٩٩٣) إلى أن التعرف على الكلمة Word Recongnition يقوم على التمييز بين مجموعة من المرشحات أو المنتجات التي تم تنشيطها Activated Candidates في المعجم العقلي Mental Lexicon، ومن ثم فإن الذين يمتلكون معجما عقليا يتسم بالثراء فإنهم يكونون أفضل في التجهيز المعجمي؛ وذلك لأنهم يستطيعون أن ينشطوا مرشحات أكثر للتعرف على الكلمة، بينما يعد العكس صحيحا، إذ يواجه الأفراد ذوو معجم عقلي ضحل بصعوبة بالغة في التعرف على الكلمة والتجهيز المعجمي لها، وذلك لعدم قدرتهم على انتخاب مرشحات أو منتجات معجمية كثيرة ليتم الانتخاب من بينها للتعرف على الكلمة الصعبة أو المجهولة التي يتم تجهيزها، وهي وجهة نظر تتفق مع ما يشير إليه نموذج التنشيط القائم على التفاعل الداخلي لماكليلاند وروميل هارت.

Inter - Activation Model . Mcclelland & Rumel Hart (1980)

رابعا: طرق إستراتيجيات التجهيز المعجمي:

رغم أن عملية التجهيز المعجمي إحدي عمليات فهم اللغة التي تتم على المستوي الإدراكي بسرعة إلى الحد الذي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بسهولة، حتى قيل أن هذه العملية تتم في بعض الحالات على مستوى لا شعوري، وذلك للسرعة الفائقة التي تتم بها، إلا أن هذه العملية يمكن أن تتم من خلال العديد من الطرق والإستراتيجيات.

وقد ذهبت بعض النظريات تؤطر لذلك وتوضح لهذه الطرق، ومن هذه النظريات في هذا الجانب، نظرية الطريقين أو النظامين في التجهيز Dual route Theory، حيث ترى هذه النظرية أنه يوجد طريقان مستقلان لتجهيز ومعالجة الكلمات يختلفان عن بعضهما البعض Distinguished؛ الطريق الأول، وهو الطريق المعجمي Lexical Route، وفي هذا الطريق أو الطريقة يقوم المجهز بوضع خريطة، بصرية لخصائص الكلمة معتمدا في ذلك على التمثيلات المعجمية المخزنة، وتتلخص وظيفة هذه الطريقة في النهاية في استخلاص الخصائص الكلية لمواصفات الكلمة، ووضع خريطة للأحرف المكونة للكلمة على هيئة شفرات تجريدية تقوم على التصور، أي أنه يتم هنا استرجاع كامل لكل تمثيلات المعلومات سواء كانت من الناحية الصوتية أو من الناحية السيمانتية؛ وذلك أثناء تهجي الكلمة، أما الطريق الثاني فهو الطريق غير المعجمي Non Lixical Route، وفي هذه الطريقة لا تكون هناك حاجة عند تجهيز بعض الكلمات لإجراء عملية التجهيز الصوتي أثناء التعرف عليها.

ونحن نرى أن المجهز عادة ما يلجأ إلى هذه الطريقة بصورة آلية وذلك عندما يتم التعرف على الكلمات المألوفة والسهلة، حيث إننا في هذه الحالة نجد أن عملية التجهيز تتم بطريقة آلية ومباشرة دونما أن يلجأ الفرد المجهز إلى إجراء عملية تجهيز صوتي، أو إجراء عملية تخريط للأحرف والأصوات، وقد ذهب سيجيل يفسر صعوبات التعلم في إطار هذه النظرية على النحو التالي:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة إنما يعانون من صعوبات في عملية التجهيز المعجمي Lexical Processing أو في عملية التجهيز اللامعجمي Non Lexical Processing، وهنا يمكن أن توجد ثلاثة تفسيرات للصعوبة في الإطار المتقدم، وهي:

١- أن هناك بعض الأطفال يعـانون من عيوب في القـدرات المعجمـية Lexical Abilites، ولكن لا توجـد لديهم عـيوب في القـدرة على المعجـميـة للقراءة Non Lexical Reading Abiltity ومثل هذه الحالة تسمى فوق المعجمية Hyper Lexics.

٢- أن هناك بعض الأطفال يعانون من عيوب أو صـعوبات في التجهيز الفونيمي اللامعجمي Non Lexical Phonological Difficulties.

٣- أن هناك بعض الأطفـال يعانون من ضعـف في عمليات التـجهـيز المعجمي، وكذلـك عمليات التجهيز الـلامعجمي Lexical and Non Lexical.

وطبقا لهذه التـفسيرات الثلاثة فإن مشكلات القـراءة التي تتعلق بعملية التجهيـز المعجمي Lexical Access، يمكن التنبؤ بها من خـلال نسبة الذكاء؛ وذلك لأن المفردات والتـعرف عليها ونسـبة الذكاء يرتبطان بـبـعضهمـا ارتباطا قويا.

وتعد الطرق النوعية والكيفـية في الأداء أحد العوامل التي تكمن خلف فهم المادة المقروءة أو المسـمـوعة، وهو ما يعبر عنه بإستـراتيجيات الأداء، وفي ذلك تشير كاترين ورفاقها .Catherine et al (١٩٩٣) إلى أن العمليات المسهمة في فهم المادة المقروءة هي:

١- معرفة الكلمة Word Knowledge حيث تعد معرفة معاني الكلمات أو المفردات الموجـودة بالنص أو المقال أو الكتـاب، من العوامل التي تسهم في معرفة القارئ للأفكار الموجودة في المادة التي يتم قراءتها.

٢- عامل ما وراء المعرفة Meta Cognition وهي تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكيـر فيما يجب أن يفكر فيـه، إذ يصبح القارئ هنا

يفكر فيمـا يجب أن يفكر فيه، ويعد هذا العـامل ذات أهمية وذلك لأنه يركز على الإستـراتيجيات التي يستخـدمها القارئ، أي أن هذا العامل يجـعل تفكير القارئ منصبـا في أي الإستراتيجـيات والطرق يجب أن أتبعـها كي أحفظ أو كي أفـهم، أي أنه هنا لا يفكر فيـما يحفظ أو يفـهم ولكن يكون تفكيره منصـبا في كيف يحـفظ وكيف يفهم، أي، أنه يختار أفضل الإستراتيـجيات المناسبة التي تحقق الهدف المناسب، وهنا نود الإشـارة إلى أن القراء المهـرة في القراءة والفـهم عادة ما يكونون أقوياء في استخدام إستراتيجية التنبؤ، أي يتنبأون بما يمكن أن يأتـي لاحـقـا في النص، ثـم تجـدهم أيضـا يجـيـدون إستراتـيجيات التـحقق من توقعاتهم واخـتبار صدق مـا تنبأوا به أو يتنبـأون به، كـمـا أن هؤلاء القـراء المهـرة يقـومـون باسـتـخـدام الإستراتيجية الأمامية العكسـية في آن واحد أثناء قيامهم بفعل القراءة بسرعة فائقـة، أي أنهم يقومون بالارتداد من الأمام إلى الخلف وهم يقـرأون مما يجـعلهم يوصلون السـابق باللاحق ودمـجه في وحـدة معرفية متكاملة.

ولعل هذا ما يمكن أن يـوضح بعضا من أسـباب صعـوبات التعلم، إذ يفيد تحليلا للتراث النفسي بأن الأطفال ذوي صـعوبات التعلم عادة ما يفقدون النظرة الكيـفيـة والطرق النوعيـة في التعـامل مع ما يقـرأونه، فمـثل هؤلاء الأطفال يتبعون إستراتيجـية الاتجاه الأمامي في القراءة دونما القدرة على التنبؤ واخـتـبـار صدق تنبـؤهم، كمـا أنهم لا يكاملون بين الارتداد من الأمـام إلى الخلف والعكس أثناء القراءة مما يجعلهم تجزيئيين في قراءتهم وفهمهم.

كمـا توجد العديد مـن الإستراتيـجيات التي يلجـأ إليهـا الفرد المتناول للمعلومات والمجهـز لها للتعرف على الكلمة وفهمه للنص بـسرعة. إذ يشير

هابر لاندت وجـريسـر Haberlandt and Graesser (١٩٨٩) إلى أن التـراث النفسي قد وفر في مـجال القراءة بعضا من هذه الإستراتيجـيات على مستوى الكلمة:

١- إستراتيجيـة التجميع Grouping Strategy: وهي إستراتيـجية يقوم فيها المجهز على تجـميع الكلمات المتجاورة في حزم The Grouping of Adjacant Word Into Chunks، وهنا فـإنه يجب أن يتم تـعليم الأطفال أن يقرأوا الكلمات في صور مجموعات تعبر عن معني، لا أن يقرأوا الجمل والعـبارات في صورة كلمات منعـزلة ومنفصلة عن بعضها البعض، أي يقرأونها في وحدات تعبيرية ذات معنى.

وإن كانت إسـتراتيجيـة التجميع تعـمل على سرعة القراءة والفـهم فإن ذلك يرجع إلى أن الفرد المجـهز عندما يلجـأ إلى هذه الإستراتيجـية إنما يقلل عدد مرات تثـبيت العين Reduce The Number of Eye Fixations، كمـا أنها تسهل إمكانية القـارئ على مكاملة هذه التجمعـات من الكلمات في وحدات تعبيرية ذات معنى.

أما على مستوى النص فإن هذا القارئ يتبع للإستراتيجيات الآتية:

٢- إستراتيجية النص Text Strategy، أما إستراتيجية النص فإنها تخص عدد أسماء الخلاصات الفكرية الجديدة Number of New Arguments Nouns، والتي تم التـوصل إليـها مـن قبل القـارئ، وكـذا تخص مـوضع الوقـفـات The Location of Pauses لكي يكامل بين هذه الخلاصات الجديدة مع ذاكرة النص With Text Memory.

ومن إستراتيجيات النص:

أ- إستراتيجية الخلاصة الوحيدة في مقابل إستراتيجية الخلاصات المتعددة Single Strategy VS Many Argument Strategy والفـــروق بين الإستـراتيجـيتين يتلخص فـي كميـة المعلومات التـي يتم اختـيارها Selected من قبل بطيـئي القراءة والأطفال ذوي صـعوبات تعلم، إذ تجدهم يقومون بتجـهيز كل خلاصة منفردة تجهيـزا مستقلا، مما يزيد من زمن القراءة والعكس صحيح لدى الأطفال سريعي القراءة.

ب- الإستراتيـجية الفيزيائية في مـقابل الإستراتيجـية اللغوية Physical Strategy VS LInguistic Strategy.

الفرد الذي يتبع الإستـراتيجية الفيزيائية في تجـهيز النص إنما يقوم على تناول وتشغيل معلومات النص معتمـدا على الخصائص الفيزيائية للكتابة، أي أنه هنـا يهتم بالاعتمـاد على الإلماعات الفيزيائية Physical Cues، بينما الفرد الذي يتبع الإستراتيجية اللغوية في تجـهيز النص فإنه يقوم على تناول وتشغيل معلومات الـنص معتمدا على الوحـدات التعبيـرية ذات المعنى أو الجمل التي تكون النص، أي أنه هنا يعتمد على الإلماعات اللغوية.

فالفرد الذي يوجد لديه معجم يســمى المعجم العقلي الداخلي يدون فيه الكلمات التي يعـرفها، كمـا يدون فيه المعلومـات التي يعرفها حـول الكلمة وكذلك نطقـها وتهجئـتها، والقارئ عندمـا يقرأ كلمة في نص أو كتـاب فإنه يقوم بعـملية تهيئـة للمعلومات والكلمـات المشابهة التي تم تخزينهـا من قبل حول الكلمة التي يريد معـرفة معناها، وهو في محاولته معـرفة معنى الكلمة التي يقرأها قد يعتمد على ثلاث طرق.

الطريقة الأولى: كما يشير كولتهارت Colthherat (١٩٧٨) هي أن القارئ قد يشتق معنى الكلمة بعد أن يقوم بقراءتها معتمدا في ذلك على نظام داخلي لدي الفرد القارئ يسمى النظام الداخلي لمطابقة الحرف / الصوت أو الرمز / الفونيم Possess Internal System of Grapheme - Phonemc Correspondences (G P C S)، وفي هذه الطريقة يعتمد القارئ إلى تحليل الكلمة إلى مكوناتها الجزئية، كأن يقوم في قراءته للكلمة إلى تحليلها إلى أحرف منفردة، وذلك من خلال استخدامه لنظام مطابقة الحرف - الصوت، بهدف تحويل الفونيم (أصغر وحدة صوتية) إلى مقابله الجرافيمي (أصغر وحدة كتابية)، وباعتماد على هذه الطريقة فإنه يقوم بتحويل كل حرف إلى مقابله الصوتي.

أما الطريقة الثانية: وفيها يعمد القارئ إلى تحويل الكلمة المكتوبة إلى مجموعات وحزم من الأحرف بدلا من الاعتماد على الإسراف في التجزيء كما في الطريقة الأولى، أي أن القارئ يعتمد على تعرفه على الكلمة من خلال تحويلها إلى وحدات كتابية صغيرة، ثم يقوم بعد ذلك بتحويل كل مقطع إلى مقابله الصوتي، ثم يقوم بدمج هذه المقاطع ومقابلاتها الصوتية كي يتعرف على الكلمة، أي أنه هنا يعتمد على التجزيء الصوتي لعدد من الفونيمات دفعة واحدة، بعكس الطريقة الأولى والتي يسرف فيها القارئ في عملية التجزيء.

أما الطريقة الثالثة: فهي طريقة تأتي بوجهة نظر مخالفة لما في الطريقتين الأوليين، إذ القارئ في هذه الطريقة ينظر إلى الكلمة ككل as a Whole، ويرى أصحاب هذه الطريقة أن القارئ لا يوجد لديه معجم عقلي واحد، كأن يقال أن القارئ لديه معجم يتضمن المعلومات السيمانتية (أي المعلومات الدائرة حول المعنى

فقط)، أو معجم واحد يتضمن المعلومات الصوتية فقط أو معجم واحد يتضمن المعلومات الكتابية - الإملائية (الأورثوجراتية) فقط، إنما يتضمن عقل الفرد معجمين اثنين؛ أحدهما يسمى المعجم السيمانتي Semantic Lexicon، وثانيهما يسمى المعجم الصوتي أو المعجم الفونيمي Phonological Lexicon وهو معجم يحتوي على المعلومات الصوتية، وفي هذه الطريقة لا يلجأ الفرد كي يتعرف على الكلمة إلى نظام المطابقة بين الحرف / الصوت، ولايلجأ بصورة أساسية أيضا إلى نظام تجزيء الكلمة إلى مقاطع وتحويل كل مقطع إلى مقابله الصوتي كما في الطريقة الثانية، إنما ينظر إلى الكلمة ككل ليقوم بتمثيلها صوتيا من خلال استخدامه للمعجم الصوتي ثم يستخدم هذا التمثيل الصوتي في التوصل إلى معناها من خلال عرضها على المعجم السيمانتي Semantica Lexicon.

ونحن نرى أن الطريقة الثالثة هي الطريقة التي أصبح يعتمد عليها في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في الوقت الحالي حيث تعرض الكلمة ككل ويتعلم الطفل نطقها مرة واحدة مع التلميح بمدلول الكلمة التي يتم تعلمها من خلال استخدام صورة توضح معناه - بينما أصبح النظام التعليمي لا يركز على الطريقتين الأوليين كما كان يحدث في السابق عندما كان يعلم الطفل ويدرب على تعلم الحروف منفصلة، حيث كان يتم تعليم الطفل كل حرف ومقابلة الصوتي، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى تعلم الكلمات ككل، وذلك من خلال تدريب الطفل عليها مع استخدام صورة للإيضاح. والاعتماد على هذه الطريقة دون غيرها من الطريقتين الأوليين يعد خطأ فادحا؛ لأن التعويل على هذه الطريقة فقط يتنافي وفنيات سمات اللغة إذ الاعتماد عليها يؤدي إلى تغافل المقابل الصوتي لبعض الأحرف، إذ توجد بعض الكلمات في اللغة لا يتم نطق بعض أصوات حروفها، ومن هنا فإن الاعتماد على هذه الطريقة

سوف يؤدي إلى استدخال مشوش لبعض المفردات لدى الطفل، فكلمة مثل «الشمس» أو كلمة مثل «اضطر» نجد أن الطفل عندما يتعلمها بالطريقة الثالثة لا يتعلم المقابلات الصوتية لبعض الأحرف، فحرف اللام في كلمة الشمس يعد مخفيا تماما فيصبح مقابلها الصوتي ككل كما لو كانت هكذا «أشمس» ومن ثم فإنك غالبا ما تجد الكثيرين من الأطفال ينطقونها بصورة صحيحة بعد التدريب عليها، ولكنهم قد يخطئون في كتابتها، وما يعاضد ما نذهب إليه أن كلمة مثل «اضطر» عندما يتم تحويلها ككل إلى مقابلها الصوتي، تحدث حالة من الإدغام لحرف الضاد وحرف الطاء ليخرجا كحرف واحد ومن مخرج خاص بهما، بحيث لا يصبح لكل حرف مخرج خاص به، بل يخرج الحرفان من مخرج منفرد، لا هو مخرج الضاد ولا مخرج الطاء، كما أن المقابل الصوتي لإخراجهما لا هو يمثل المقابل الصوتي لحرف الضاد خالصا، ولا هو أيضا يمثل المقابل الصوتي لحرف الطاء خالصا، ومن هنا فإن التدريب على التمثيل الصوتي للكلمة ككل سوف يؤدي إلى الخلط والارتباك في لغة الطفل، فضلا عن أن التعليم باستخدام الكلمة ككل وتحويلها ككل إلى مقابل صوتي يجعل الفرد يخزنها كمدرك بصري فقط دون العلم بمكونات بنية الكلمة الداخلية ومقابلاتها الصوتية.

وكثيرا ما نلاحظ الآن أطفال التعليم الابتدائي إذا فتحت له صفحة من كتاب وقلت له اقرأ فإنه سرعان ما يقرأها وبسرعة، فإذا قلت له ضع أصبعك على كلمة بعينها، فإنه سرعان ما يضل الطريق ويقف حائرا... لماذا ؟ لأنه اعتمد على تكوين صورة بصرية للكلمة ككل في الذاكرة دون العلم بالمكونات الداخلية.

ونحن نرى أن الاعتماد على الطريقة الأولى في تعليم القراءة يعد نظاما فاشلا بكل المقاييس لأن أي حرف في أي لغة له شكل، واسم، ومسمي،

فالشكل يمثل الصورة الكتابية، والاسم يمثل منطوقه الصوتي منفردا، بينما مسماه يمثل كيفية نطقه إذا وضع مجاورا لغيره في كلمة، وهو ما يجعله يأخذ تمثيلا صوتيا مخالفا لاسمه إلى حد كبير فحرف مثل الكاف له أشكال كتابية متعددة مثل: ك، كـ، . . . ، أما اسمه فهو كاف أما مسماه فيتأتي من وضعه في الكلمة، وفيها قد يكون له مسمى مختلف عن اسمه اختلافا تاما فضلا عن أن هناك من حروف اللغة ما نجد له مقابلا صوتيا في الكلمات متغيرا إلى حد بعيد عنه إذا ما نطق الحرف منفردا، فبعض الحروف إذا وضع في بعض الكلمات تجدك تقرأه وكأنه حرفين اثنين من حروف اللغة، فانظر مثلا إلى حرف اللام في كلمة لكن فإنك سوف تلحظ أن مقابله الصوتي كما لو كان حرفين هما اللام والألف فيتميز نطقه صوتيا إلى أكثر من حركة، وكأنه حرف متحرك من حروف اللغة، ومن هنا فإننا نرى أن يعتمد على الطرق الثلاث في تعليم القراءة والكتابة دون الاعتماد على طريقة بعينها، وهو ما ندعو له خبراء علم النفس التعليمي وخبراء علم اللغة للاشتراك سويا في إيجاد طريقة مناسبة وجديدة لتعليم القراءة والكتابة للأطفال بدلا من الاعتماد على الطريقة المتبعة في التربية والتعليم والتي أدت إلى إفساد جيل بأكمله.

وفي معرض انتقاد الطريقة الأولى وهي الطريقة التجزيئية في تعليم القراءة نجد عالما مثل كولتهارت (١٩٧٨) ينتقدها بمثل ما ذهبنا إليه، إذ يشير هذا العالم إلى أن العلاقة بين حروف اللغة ومقابلاتها الصوتية ليست علاقة واحد إلى واحد، بمعنى أنه ليس لكل حرف مقابل فونيمي في اللغة إذا ما انتظمت الأحرف في كلمات، ومن هنا فإن اشتقاق المقابل الصوتي باستخدام التطابق الجرافيمي الفونيمي يعد خطأ (G P C) لأن العلاقة بين الأحرف والفونيمات لا تقع موقعا متطابقا في الكلمات، وتراه يضرب مثلا من لغته فيقول: انظر إلى كلمة مثل Sheep تجدها خمسة أحرف ولكنها تتكون من

ثلاثة أصوات SH / EE / P ويضيف قائلا أنه لكي يتم استخدام نظام التطابق الجرافيمي - الفونيمي (G.P.C) فإنه يجب ألا نقسم الكلمة إلى أحرفها المنفردة، ولكن يجب تحليل الكلمة إلى ثلاثة أصوات، كما أن تجهيز الكلمة منفردة يعد مختلفا عن تجهيزها إذا كانت في جملة (أي قراءة الكلمة ومعرفة معناها) وهو ما يجب أن يكون معلمو القراءة على علم به، فالتعرف على الكلمة، أي قراءتها ومعرفة معناها، إذا ما كانت في جملة فإننا نعتبرها في هذه الحالة أنها موضوعة في سياق، وهو ترتيب لغوي سوف يفرض على الكلمة بعض الدلالات الخاصة بها في هذا السياق، كما أن قراءتها منفردة قد يؤخر زمن قراءتها والتعرف عليها، أي سوف يؤخر تجهيزها معجميا في الغالب الأعم، وهنا نجد روبنستاين، وجارفيلد وميليكان Rubenstien Gar- field Millikan (١٩٧٠)، يشيرون إلى أننا عندما نسأل بعض الأطفال أو القراء أن يوضحوا ما إذا كانت سلسلة الأحرف هذه تعد كلمة أم لا، فإننا نلاحظ أن الزمن المتطلب لأداء ذلك يعد قصيرا جدا وخاصة عندما تكون سلسلة الأحرف تكون كلمة مألوفة إلى درجة كبيرة، وقد يتأخر الوقت قليلا إذا ما كانت سلسلة الأحرف المنتظمة في الكلمة تكون كلمة غير شائعة التكرار في اللغة.

ومن هنا يصبح من البدهي جدا أن تجهيز الجملة التي تتضمن كلمات غير شائعة التكرار سوف تتطلب وقتا أكبر في تجهيزها من الجمل التي تتضمن كلمات مألوفة لدى القارئ.

ويضيف شودورو Codorw (١٩٧٩) إلى أن من العوامل التي تؤثر في تجهيز الجملة والتوصل إلى معناها ككل ومعنى مكوناتها الفرعية، هو أن تتضمن الجملة بعض الكلمات التي تتشابه مع كلمات أخرى في طريقة كتابتها، أي الكلمات ذات الصور الكتابية المتشابهة Homogragh؛ وذلك لأن

وجود مثل هذه الكلمات يتطلب من القارئ أو المستمع بحث المعجم العقلي بحثا عشوائيا Random Serach، وتهيئة أكثر من مرادف للكلمة Lexical Access، وهو الأمر الذي سوف يوفر مداخل متعددة لموضع الكلمة Multiple enteies حتى يتم الوصول إلى المعنى Meaning من ضمن عدد كبير من المعاني، وهو ما يؤدي إلى حالة من الغموض المعجمي Lexical Mbiguit، الأمر الذي سوف يزيد من زمن فهم الجملة؛ لأن القارئ أو المستمع سوف يكون مضطرا لانتخاب أحد المعاني من ضمن هذا الحشد الهائل للمتشابهات التي تم تهيئتها داخل المعجم العقلي للفرد.

كما يؤثر على التعرف على الكلمة ومعرفة معناها ترابط الجملة سيمانتيا، وكذلك ترابطها من الناحية التركيبية، فالجمل التي تتسم بأنها مترابطة المعنى والتركيب أو مترابطة المعنى فقط أو التركيب فقط تسهل إمكانية أن يتعرف الفرد على الكلمات الصعبة وتجهيزها معجميا بطريقة سريعة وسهلة.

ولهذا، ومادام لتركيب الجملة أثره في تجهيز الفرد لمعنى التركيب ومعنى مكوناته حينما يطلب منه فهم تركيب لغوي، وهو أمر يعد طبيعيا وأساسيا في تعليمنا للنشء كيف يفهم اللغة، فإنه وكما يشير كروهورست Crowhurst (١٩٧٩) يعد تعقيد تركيب الجمل بصور وأشكال متعددة واحدة من أهم المهارات التي يحتاجها الأطفال ويجب تدريبهم عليها كي يستطيعوا الكتابة والفهم بفاعلية Effectively.

ويشير برنتايز Barnitz (١٩٧٩) إلى أهمية تدريب الأطفال على تراكيب لغوية مختلفة في الوصول إلى معنى محدد أو الوصول إلى معاني مختلفة مع ملاحظة أنه عند بناء تراكيب لغوية مختلفة أن ما يؤثر على فهم الطفل لفهم الجملة من ناحية التركيب هو تضمين الجملة أو التركيب اللغوي لضمير

مرجعي Prononun - Referent أو المشار إليه بالضمير، إذ الجمل التي تتضمن ضميرا منعكسا تعد أصعب في فهمها من الجمل التي لا تتضمن أي ضمائر منعكسة، إذ وجد أن الأطفال أسرع وأدق في فهم الجمل التي لا تتضمن ضميرا منعكسا، فجملة كهذه John Saw Mary and Jojn Said Hello to Mary «جون رأي ماري ثم قال جون لها مرحبا» أسرع في فهمها إذا ما وضعت هذه الجملة على نسق يجعلها تتضمن ضميرا منعكسا كأن تكون كما يلي: John Saw Mary and he Said Hello To Her.

والظاهرة السابقة تسمي بظاهرة الانعكاس الخلفي أي أن الضمير يشير إلى شيء قد سبق في الجملة Backwqrd refernce، على أننا يجب أن نشير إلى أنه قد لا يكون لانعكاسية الضمير نفس التأثير في قدرة الأطفال على الفهم وخاصة إذا كان انعكاس الضمير من نوع الانعكاس الأمامي Forward - Referent، أي أن ما يشير إليه الضمير يعد لاحقا عليه في الجملة، فالجملة السابقة أسهل في فهمها وتذكرها عما إذا وضعت لتتضمن مثيرات إليها خلفيا، أي إذا ما تضمنت انعكاسا خلفيا كأن تصبح هكذا:

because it was in John and his Father Wanted to by a large Trainsct.

Mar did not believe it, but Mary rides her Paskelte borad in busy Strcet.

ويشير بيرسون Prarson (١٩٧٤) إلى عامل آخر جدير بالاهتمام ويؤثر على سرعة قراءة الأطفال للجمل، بل ويؤثر أيضا في فهمهم لمعناها، إذ يشير بيرسون استلهاما لنتائج دراسة له أجراها في هذا المجال إلى أن معنى التراكيب التي تتضمن علاقات السبب والنتيجة بصورة واضحة تعد أسهل في قراءتها بالنسبة للأطفال مقارنة بالجمل التي لا يتضمن تركيبها علاقات واضحة بين الأسباب والنتائج، فالجمل من هذا النوع Because The Chain Broke The

Machine Stopped تعد أسهل في قراءتها إذا ما وضعت هذه الجملة في صورة تختفي فيها العلاقة بين مكوناتها ونتيجتها كأن توضع هكذا:

The Chain Broke Machine Stopped.

انكسر الجنزير، توقفت الماكينة.

خامسا: التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمي:

توجد العديد من التفسيرات النظرية التي تلقي الضوء لكيف يحدث التجهيز المعجمي والتعرف على الكلمة، وفي هذا الإطار يشير فورستر Forster (١٩٧٩) إلى منهجين رئيسين Two Major Approaches.

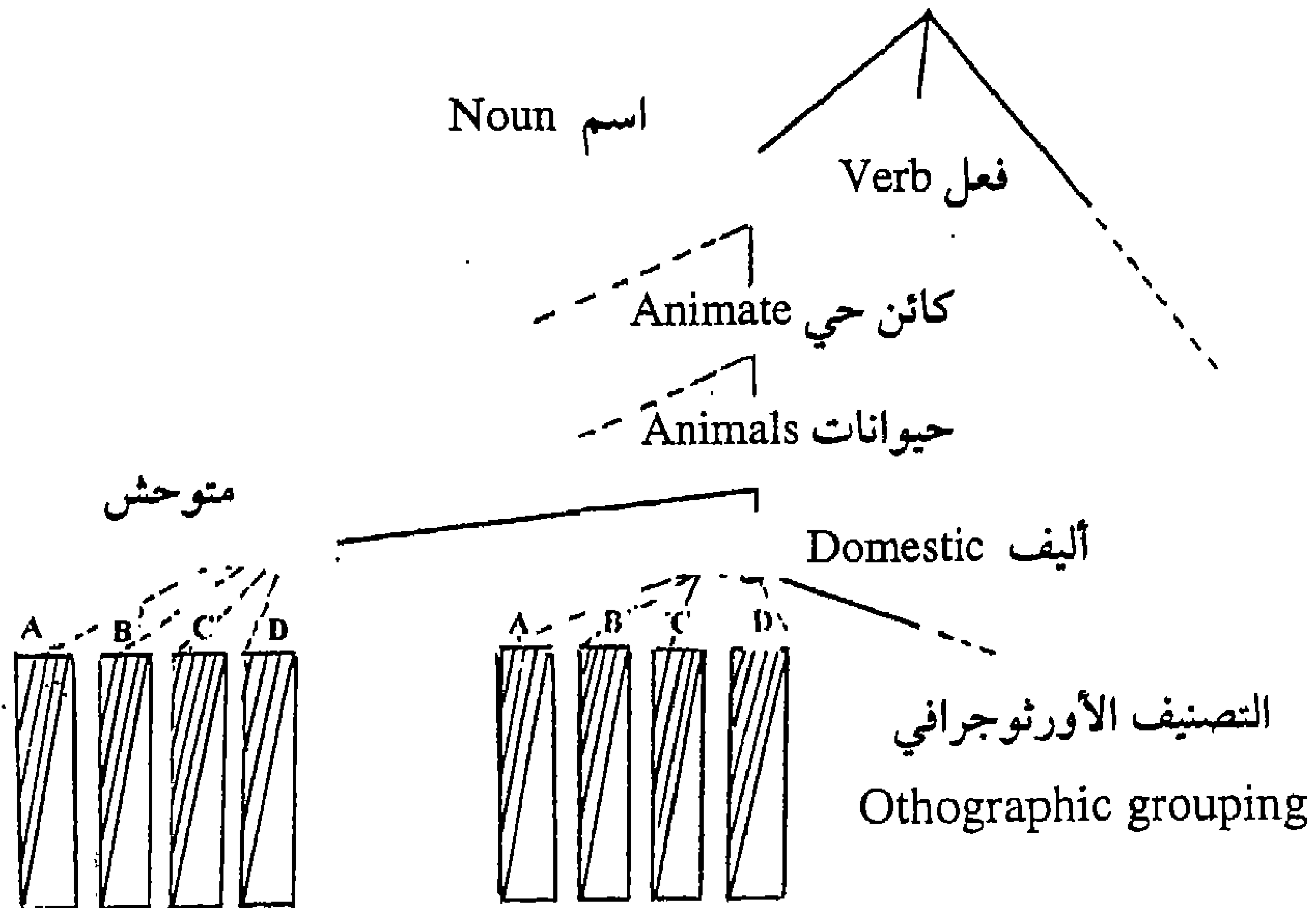
المنهج الأول: وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج الكشف Detector والذي يتبناه ماير وسكوفا هيفيلدت Meyer & Schvaneveldt (١٩٧٦) ومورتون Morton (١٩٧٠) إذ يفيد أصحاب هذا المنهج بأن المعجم العقلي Mental Lexicon يوجد به كاشف يناظر كل كلمة يتم عرضها بما هو مخزون في المعجم، وهذا الكاشف يتم تضبيطه انتقاليا Selctivey Tuned طبقا للخصائص الإدراكية للكلمة، وأن لكل كاشف عتبة Thershold محكومة في عملها بدرجة شيوع أو تكرار وجود هذه الكلمة.

فعندما يتم عرض الكلمة المراد تجهيزها - تنشط الكواشف الخاصة بكل الكلمات التي لها نفس الخصائص العامة للكلمة Commone Attributs موضع الاختبار والتجهيز وتمارس فحصها للكلمة حتى تصل عتبة أحد هذه الكواشف إلى ذروة التنشيط - مستفيدا من خصائص الكلمة الإدراكية - في هذه الحالة فإن هذا الكاشف يوفر فرصة لنظم التجهيز الأخرى لبحث وتجهيز المعلومات المخزنة في الذاكرة المعجمية Lexical Memory مستفيدا أيضا من خصائص السياق الخاص بالتركيب والدلالة التي توجد فيه الكلمة.

وتجدر الملاحظة من خلال ما تقدم إلى أن التجهيز المعجمي يعد ذا حساسية عالية إلى كل من التجهيز السينتاكتي والتجهيز السيمانتي وأنه لا يعمل مستقلا عنهما.

المنهج الثاني: وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج البحث والذي يتبناه فورستر Forster (١٩٧٦)، ورابنستاين Rubenstion (١٩٧١)، وستانرز Stanners وفورباخ وهيدلي Forbach and Headdley (١٩٧١)، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التجهيز المعجمي يعد عملية بحث نشطة، وذلك كما يتضح من الشكل التالي:

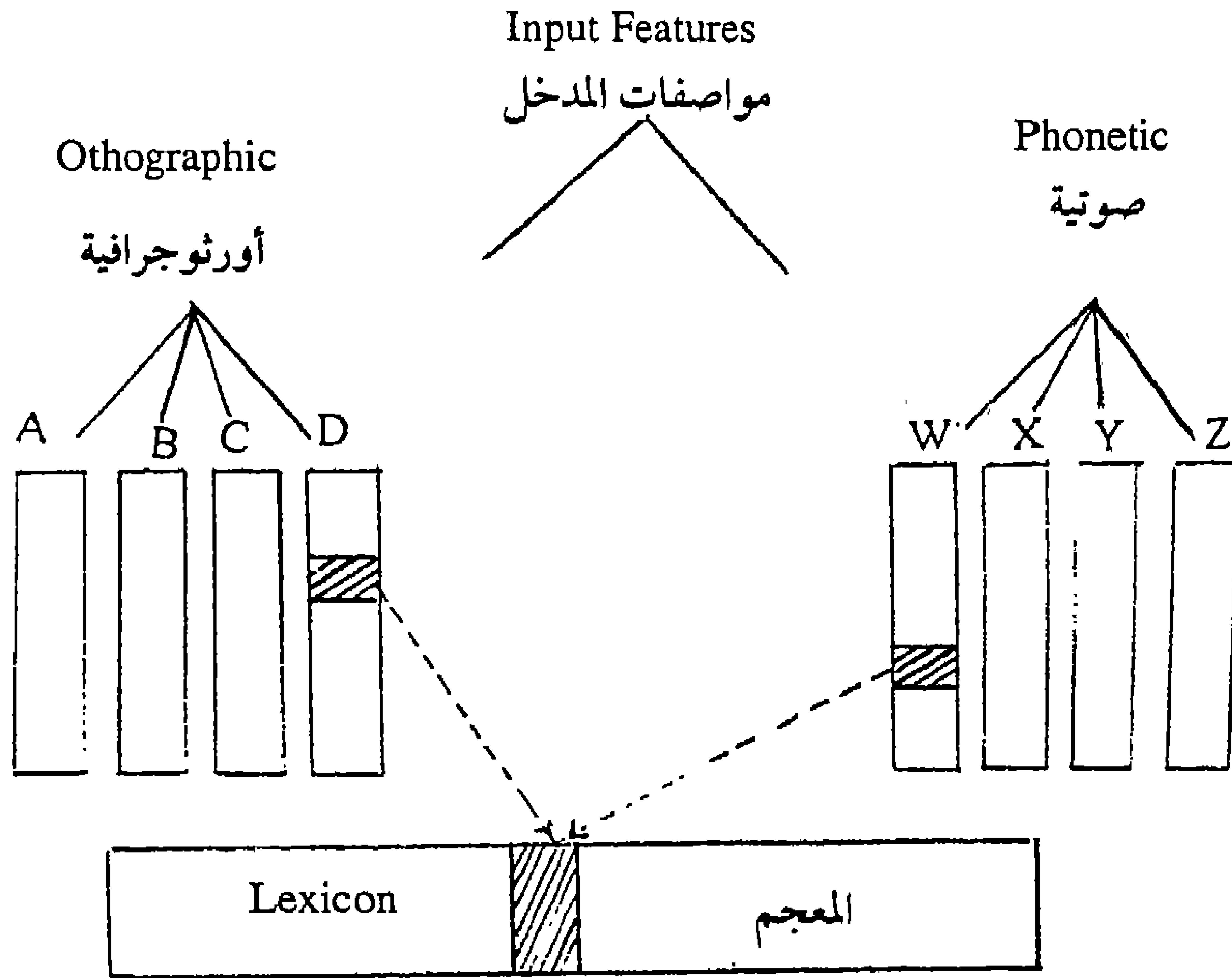
إذ إنه عندما يتم عرض الكلمة فإن الفرد يقوم باستخدام الخصائص الإدراكية لها في تحديد المجموعة المعجمية الفرعية Subset التي تنتمي إليها الكلمة من مجموعة المدخلات المعجمية الكلية Total Lexical Entries.



(شكل ٣-٢) التجهيز المنظم على أساس الوظيفة، الشكل، الشيوع

بعد ذلك يتم بحث المجموعة الفرعية المعجمية بطريقة موسعة وعميقة تتابعيا وذلك بهدف تحديد الخصائص الإدراكية التي تناظر الكلمة داخل المعجم العقلي، لتنشط بعد ذلك عمليات التجهيز السينتاكتي والسيمانتي مستفيدة من تأثيرات السياق السينتاكتي والسيمانتي التي تعرض فيه الكلمة ليسفر هذا النشاط عن الوصول إلى مجموعة فرعية أكثر تحديدا حول معنى الكلمة، فإذا كان السياق السينتاكتي يشير إلى أن الكلمة اسم فإن البحث المعجمي يتحدد في مجموعة الأسماء، بعد ذلك يبدأ تأثير السياق السيمانتي في تحديد المجموعة الفرعية التي يمكن أن تتضمن الاسم، ويستمر البحث حتى يصل إلى الملفات الموجودة أسفل الشجرة المعجمية مستفيدا من الخصائص السينتاكتية والسيمانتية حيث يتم البحث فيها عن الخصائص الأورثوجرافية التي تتطابق مع معنى الكلمة.

ومما يساعد في سرعة مسح هذه الملفات، درجة شيوع الكلمة؛ وذلك لأن هذه الملفات منظمة طبقا لهذا المحك حيث توجد الكلمات الأكثر شيوعا في الأعلى والأقل شيوعا في الأدنى، هذا إذا كانت الكلمة في سياق، أما إذا كانت الكلمة التي يراد التعرف عليها، كما في مهام القرار المعجمي التي يتمثل هدفها في تحديد ما إذا كانت منظومة الأحرف تكون كلمة أم لا، أو كما في مهام القرار المعجمي التي يتمثل هدفها في معرفة أي من الكلمتين يمثل كلمة حقيقية، فإن الفرد يتبع تسلسلا آخر في التجهيز يقوم في أساسه على التجهيز الإدراكي، وهو ما يوضحه الشكل التالي:



(شكل٣-٣) التجهيز المنظم على أساس الشكل والشيوع

حيث يقوم الفرد بتحليل بنية المثير اللغوي إلى البنية الصوتية والأورثوجرافية ومطابقة البنيتين وبحث المعجم العقلي Lexiecan عن العنصر المعجمي المقابل للشفرتين الصوتية والأورثوجرافية، ومن ثم إصدار القرار المعجمي.

ويضع ماكيلاند، وروميل هارت Mccelland and Rumelhart (١٩٨١) نموذجا يسمى نموذج التنشيط يوضح فيه كيفية التعرف على الكلمات ذات الأربعة أحرف المكتوبة بصورة كبيرة Captial Letters يقوم على الافتراضات النظرية الآتية:

١- أن عناصر التعرف على الكلمة تقع في مستويات ثلاثة هي: مستوى الصفة، ومستوى الحرف، ومستوى الكلمة، هذه المستويات تتدرج من الأسفل ثم إلى الوسط ثم إلى القمة على الترتيب.

٢- في مستوى الصفة يتم تحديد الخصائص المتضمنة في الأحرف المنفردة، وتبدأ عملية التعرف في هذا المستوى بالنظر إلى جانب من الحرف، فإذا كان هذا الجانب يمثل خطا رأسيا مثلا فإنه يتم إرسال تنشيط Activation لكل الأحرف Units التي تتضمن هذه الصفة، وفي نفس الوقت يتم إرسال كف Inhibitions إلى كل وحدات الأحداث التي لا تتضمن هذه الصفة.

٣- عندما يتم التعرف في مستوى الحرف على حرف ما في الكلمة فإنه يتم إرسال تنشيط إلى كل الكلمات التي تتضمن هذا الحرف، وإرسال كف في نفس الوقت إلى الكلمات الأخرى التي لا تتضمن هذا الحرف.

٤- يتم التعرف على الكلمة في مستوى الكلمة؛ حيث يتم في هذا المستوى تنشيط وحدات الكلمة مما يزيد بالتبعية مستوى التنشيط لكل الأحرف التي تكون هذه الكلمة.

ويشير ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨١) إلى أن اتجاهي التجهيز من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل يعدا متضمنين في التعرف على الحرف والتعرف على الكلمة، فالاتجاه من أسفل لأعلى يخص الانتقال من مستوى الصفة إلى مستوى الحرف فمستوى الكلمة عن طريق التنشيط والكف، والاتجاه من أعلى لأسفل يخص الانتقال من مستوى الكلمة إلى مستوى الحرف.

وطبقا لهذا النموذج فإن ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨٧) يشيران إلى أن تجهيز اللغة يتضمن العديد من المستويات مثل المستوى السيمانتي، والسينتاكتي، ومعنى الكلمة، والكلمة، والحرف، ومستوى الصوت وأنها تعمل في إطار متفاعل في التجهيز.

قياس التجهيز المعجمي:

يتضمن التجهيز المعجمي عددا من العمليات الفرعية التي يستخدمها الفرد للوصول إلى التعرف على الكلمة.

هذه العمليات الفرعية يمكن إجمالها في:

١- التشفير الصوتي:

ويعرفه تورجسين وآخرون Torgesen et . al (١٩٩٢) بأنه حساسية الفرد أو أوعية الصريح للبنية الصوتية للكلمات وتتضمن هذه العملية مهارتين فرعيتين:

أ- مهارة التحليل الصوتي Phonenmie Analysis أو التجزيء الصوتي Phoneme Segmentation ويعرفها لوكيز Lawkowiz (١٩٨٠) بأنها الحساسية إلى أو التعرف الواضح على الفونيمات المنفردة في الكلمات.

بينما يعرفها دافيتا وسبيك Diveta & Specce (١٩٩٠) بأنها القدرة على تجزيء أو توليف الكلمات المسموعة دونما أن تكون هناك معينات بصرية بالأحرف.

ب- مهارة التوليف الصوتي Phonological Blending وهي مهارة تشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المنفصلة مع بعضها البعض لكي تكون كلمة.

٢- التشفير الأوثوجرافي Orthographic Coding:

وهي حساسية الفرد لتمييز الشكل الكتابي للكلمات واللاكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية Homoph.

٣- التشفير السيمانتي:

وهو حساسية الفرد للتعرف على معنى المدرك البصري والوصول إلى العلاقات السيمانتية الصحيحة التي توصله وتفصله عن المدركات المشابهة في المعنى.

وفي إطار قياس عملية التجهيز المعجمي يشير أولسون وآخرون Olson et al. (١٩٨٩) إلى أن التشفير الصوتي يقاس من خلال سرعة ودقة قراءة الفرد للكلمات الزائفة، بينما يتم قياس التشفير الأورثوجرافي وذلك من خلال سرعة ودقة التمييز بين الكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية والمختلفة من الناحية الكتابية مثل Rane , Rain ومن الاختبارات التي تستخدم لقياس التجهيز الصوتي، اختبار ستوبا Stopa لتورجسين وبريانت Torgesen & Bryan وهو اختبار يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: وفيه يتم عرض كلمة مثير أو صورة تمثل كلمة ويوجد تحتها ثلاث كلمات ويطلب من المفحوص تحديد الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت التي تبدأ به الكلمة المثير أو الصورة التي تعبر عن كلمة ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التشفير الصوتي.

البعد الثاني: وفيه يتم عرض أربع كلمات، ويتم سؤال المفحوص عن أي من الكلمات تبدأ بصوت مختلف عن الكلمات الثلاث الأخرى ويستخدم هذا البعد أيضا لقياس عملية التحليل الصوتي.

البعد الثالث: وفيه يطلب من المفحوص أن يحدد عدد الأصوات Sounds التي توجد في كلمات مكونة من عدد مختلف من الفونيمات Phonemes ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التوليف الصوتي.

ومن المهام التي تستخدم لقياس سرعة التـجهيز المعجمي المرتبط بالناحية الإدراكية مهمة تناظر الحرف Letter - Matching لبوسنر وميتشيل Posner and Mitchell (١٩٦٧)، وفي هذه المهمة يتم عرض أزواج من الأحرف، وما على المفحوص سوي أن يحدد ما إذا كان كل زوج يعرض عليه.

١- متناظر فيزيائيا مثل: (AA or bb).

٢- متناظر اسميا مثل: (Aa or Bb).

٣- غير متناظر لا فيزيـائيا ولا اسميا مثل: (AB or ba) وتعتبر السرعة والدقة بارامترات القياس التي تدلل على كفاءة التجهيز المعجمي.

ونحن نرى أن هذه المهـمة إذا استـخدمت في ضـوء الشرط التـجريبي الأول فإنها تقيس التشفير الأورثـوجرافي، أما إذا استخدمت في ضوء الشرط التجـريبي الثاني فإنهـا تقيس التشـفير السيـمانتي، أما إذا أجـريت في ضوء الشرط التـجريبي الثالث فإنهـا تقيس تكامل عمليـتي التشفيـر الأورثوجرافي والسيمانتي في التجهيز المعجمي.

ويعـرض إهيـري وويلس Ehri and Wilce (١٩٨٣) لمهـمـة زمن رد الفعـل Reaction - Time Task لقياس سـرعة التعرف على الكلـمة، وتقوم هذه الطريقة في القياس على قدرة الفرد على سرعة تسمية (٦٨) مثيرا موزعة على ثماني فئات وهي:

١- أرقام معبر عنها بكلمات مكتوبة.

٢- أعداد حسابية Digits.

٣- أشياء معبر عنها بكلمات مكتوبة.

٤- صور Pictures.

٥- ألوان معبر عنها بالكلمات.

٦- مربعات ملونة Colored Squares.

٧- كلمات حقيقية لا تعبر عن أشياء.

٨- كلمات زائفة.

ومن المهام التي تستخدم لقياس التجهيز المعجمي - التعرف على الكلمة - مهمة بوسنانكي وراينر Posnanky & Rayner (١٩٧٧)، وفي هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات التي تتطابق صوتيا ولا تتطابق أورثوجرافيا مثل Deer / DEER، أو غير متطابقة لا صوتيا ولا أورثوجرافيا ويطلب من المفحوص ذكر حالة التطابق.

ومن المهام التي تستخدم لقياس الفروق بين عمليات التجهيز المعجمي أيضا، مهمة تسمية الكلمة Word - Naming Task وفي هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات، توضع إحدي هذه الكلمات في صندوق وتسمى الكلمة المستهدفة Target Word، ويطلب من المفحوص قراءتها بدقة وبسرعة أثناء عرضها على شاشة عرض متزاوجة مع كلمة أخرى، هذه الكلمة قد تكون مشابهة للكلمة المستهدفة صوتيا مثل (Bowl Coal) أو كتابيا مثل (: Bowwl Owll) أو سيمانتيا مثل (Bowl : Dish).

- يؤخذ من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء محكات على دقة التشفير.

- الكلمة التي لا يستطيع المفحوص قراءتها تحسب خطأ عليه.

ومن المهام التي تستخدم أيضا في قياس عمليات التجهيز المعجمي الفرعية والمتمثلة في التشفير الصوتي - التشفير الأورثوجرافي والتشفير السيمانتي. . مهمة أندروود وبرجز، وفي هذه المهمة يتم عرض بطاقات على المفحوص، كل بطاقة تحمل صورة لشيء مألوف، وعلى كل صورة تكتب

كلمة ذات خصائص معينة تختلف باختلاف العملية الفرعية المطلوب قياسها، ومن أمثلة هذه البطاقات:

- بطاقة عليها صورة «ذراع» مكتوب عليها كلمة تشابه كلمة «رجل» وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير السيمانتي.
- بطاقة عليها صورة «ذراع» مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة كتابيا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الأورثوجرافي.
- بطاقة عليها صورة «ذراع» مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة صوتيا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الصوتي.

من أمثلة البطاقات المستخدمة في هذه المهمة.

Picture	Semantic	Graphemic	Phonemic
Arm	Leg	Warm	Calm
Key	Door	Deaf	Fee
Horse	Cow	Gzey	Force

- تعرض هذه المهام باستخدام جهاز العرض الضوئي «التاكستكوبي».
- تلقي التعليمات إلى المفحوصين بتجاهل الكلمة تجاهلا مطلقا.
- يطلب من المفحوص أن يسمى الصورة بأقصى سرعة ممكنة دون ارتكاب أخطاء.
- إذا لم يكتب المفحوص اسم الصورة فإنه تسجل عليه خطأ.
- يتم تسجيل الزمن المستغرق كدالة على دقة التشفير.

كما يعرض سترنبرج Sternberg (١٩٨٥) لمهمة تناظر المثيرات Stimulus Matching - لقياس دقة وسرعة التجهيز المعجمي، وفي هذه المهمة تعرض

على المفحوص أزواج من الكلمات، ثم يطلب من المفحوص دقة وسرعة الحكم عما إذا كان كل زوج من الكلمات متناظرة أم لا، وذلك طبقا للمحك التجريبي (اسمي، فيزيائي، سيمانتي، سينتاكتي) ومن مميزات هذه الطريقة أنها تستطيع قياس جميع مستويات التجهيز ابتداء من المستوى الإدراكي (اسمي، فيزيائي) حتى المستويات السيمانتية والسينتاكتية.

وبذا يمكن الإشارة إلى بعض الخلاصات التالية:

١- أن التجهيز المعجمي يتضمن أسلوبين في التجهيز:

أ- التجهيز المباشر، وذلك عندما تتطابق منظومة الكلمة كصوت ومدرك في آن واحد.

ب- التجهيز غير المباشر، وذلك عندما لا تتطابق منظومة الكلمة كصوت ومدرك في آن واحد، وهو ما يظهر من خلال كلمات اللغة التي تكون كتابتها غير مطابقة لنطقها والعكس.

٢- أن التجهيز المعجمي يتم على مستويين، هما المستوى الإدراكي وهو المستوى الذي يتضمن عمليتي التشفير الصوتي والأورثوجرافي والمطابقة بينهما، والمستوى التمثيلي وهو ما يخص بحث معنى الكلمة وفئتها المعجمية من خلال شبكة العلاقات السيمانتية داخل المعجم العقلي.

٣- أن التجهيز المعجمي يتم في زمن قصير جدا، وتتوقف دقة وسرعة التجهيز المعجمي على العديد من العوامل المختلفة.

٤- أن التجهيز المعجمي رغم أنه يتم في زمن قصير جدا يتراوح بين جزء من الثانية إلى عدة ثوان، إلا أنه يتم من خلال مراحل وإستراتيجيات يتبعها المجهز أثناء التجهيز.

٥- أن التجـهيز المعجـمي يتضمن العـديد من العمليات الفرعـية وهي عمليات تخـص الشكل وعمليات تخص المحتوي وذلـك طبقا لنوع المهمة وهدف المجهز، والعمليات التي تخص الشكل هي:

١- التشفير الصوتي.

٢- التشفير الأورثوجرافي والمطابقة بينهما.

٣- التحليل.

٤- التوليف، وهي عمليات تتم على المستوى الإدراكي.

والعمليات التي تخص المحتوى وهي:

عـمليات البـحث عن المعنى المعـجمـي من خلال عـمليـتي التشـفيـر السينتـاكتي والسيـمانتي، ثم إجراء تـكامل بين هذه الشفرات وإصـدار القرار المعجمي.

٦- توضح التـفسيـرات النظرية التي عـرضنا لها مـدي تعقـيد عمـلية التجهيز المعجمي رغم أنها تتم في فترة زمنية صغيرة جدا.

٧- أن عملية التجهيز المعـجمي تمثل المستوى الأول والآلي في عمليات تجهيز الرسالة اللغوية، وأن القصور في عملية التجهيز المعجمي يؤثر في عمليات التجهيز السينتاكتي والسيمانتي والبراجماتي مما يؤدي في النهاية إلى قصور الفهم.

٨- أن قيـاس التجهيـز المعجمي يتضـمن قياس مسـتويين من التجهـيز المعجـمي هما المسـتوى الإدراكي والمسـتوى التـمثيلي، كما يـظهر بوضوح من خـلال التعرف على مـعاني الكلمات في سـياق، ومن المهام التي تقيس التجهيز المعجمي على المستوى الإدراكي:

* مهمــة قياس التشــفير الصوتي والأورثوجـرافي (أولسون وآخرون ١٩٨٩).

* اختبار استوبا STOPA (تورجسين وبريانت).

* مهمة تناظر الأحرف يوسنر وميتشيل (١٩٦٧).

* مهمة زمن رد الفعل لإهري وويلس (١٩٨٣).

* مهمة بوسنانكي وراينر (١٩٧٧).

ومن المهام التي تقيس التجهيز المعجمي على المستوى التمثيلي:

* مهمة تســمية الكلمة في ضوء الشرط التـجريبي الثالث لأندروود وبرجز (١٩٨٤).

* مهـمة تناظر المثـيرات لـسـتيـرنبرج (١٩٨٥) في ضوء الـشرطين التجريبيين الثالث والرابع.

سادسا: التجهيز السيمانتي وقياسه:

أ- تعريف السيمانتيك (المعنى):

يعد الفـصل في الكتابة بين التجـهيز السيـمانتي والتجـهيز السينتـاكتي وقياسهما فصلا تعسفـيا لا يقوم على أساس علمي، كما أنه يؤدي إلى مشقة بالغة عند التحليل البحثي للوقوف على طبيـعة وماهية نوعي التجهيز؛ وذلك لأن مجـرد حسم الخـلاف بين علماء اللغـة وعلماء النفس، وبين علـماء كل مجال فيما بينهم حول الوصول إلى تغليب أهمية الدور الذي يلعبه كل جانب مقارنة بالآخـر، أو حتى تحديد أسبقيـة أحدهما على الآخر في عملية تجـهيز وفهم اللغة أمر مرد خلاف ولم يتم حسمه إلى الآن.

ورغم ذلك فإننا فصلنا بينهما مضطرين، وذلك لأغـراض بحثية محضة تتطلبهـا طبيعـة التأليف - وفي هذا الجـزء سوف يتم عرض مـختصـر لماهية السيمانتيك وكذا التحليل (التجهيز) السيمانتي وكيف يتم قياسه.

السيمـانتيك أو المعنى والدلالة يتبـأور حول دراسة محتـوى اللغة يعني بحث ودراسة المعنى فـالسيمانتـيك يمثل النظام الذي يشمل أو يتضـمن قواعد اللغـة من ناحيـة المعنى، أنه يخص عمليـة استـخلاص المعنى من الـوحدات اللغوية، إن نمـو كفاءة السـيمانـيتيـة للطفل إنما يعكس تقدم الطفـل من فهم الكلام الحسي البسيط مـثل «التقط هذا الكتاب» إلى فهم الجمل الأكثـر تعقيدًا التي تتضمن مـعاني متعددة وتعتمـد على البيئة العميـقة للغة. (Polloway & Smith, 2000).

وتتعدد وجـهات النظر نحو السيـمانتيك Semantics حيث يشيـر كمال محمد بشـر (١٩٧١) إلى أن ذلك راجع إلى اختلاف الأساس الذي يتم النظر من خلاله إلى السـيمانتـيك، فهناك من ينظر إليه علـى أنه دراسة المعنى على مستوى اللفظة (الـكلمة)، وهو ما يسمى بالسيمانـتيك المعجمي Lexical Semantic، وهناك من ينظر على أنه دراسة المعنى على مستوى التراكيب، وهو ما يسمـى بالسيـمانتيك الـسينتـاكتي Syntactic Semantic، وهناك من ينظر إلى السيمانتـيك على مستوى اللفظة والتركيب، ولكن في إطار اجـتماعي معين، وهو ما يسمى بالسيمانتيك الاجتماعي Social Semantic.

ومهما يكن من الاختلاف حول تحديد مـفهوم السيمانتيك ومكوناته إلا أن الثابت هو أن المعـنى هو مـوضوع السيمـانتـيك، وفي هذا الإطار يشـير هالهـان وكـــوفـمـان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن مـفـهـوم السيمانتيك يشير إلى فهم المعنى اللغوي.

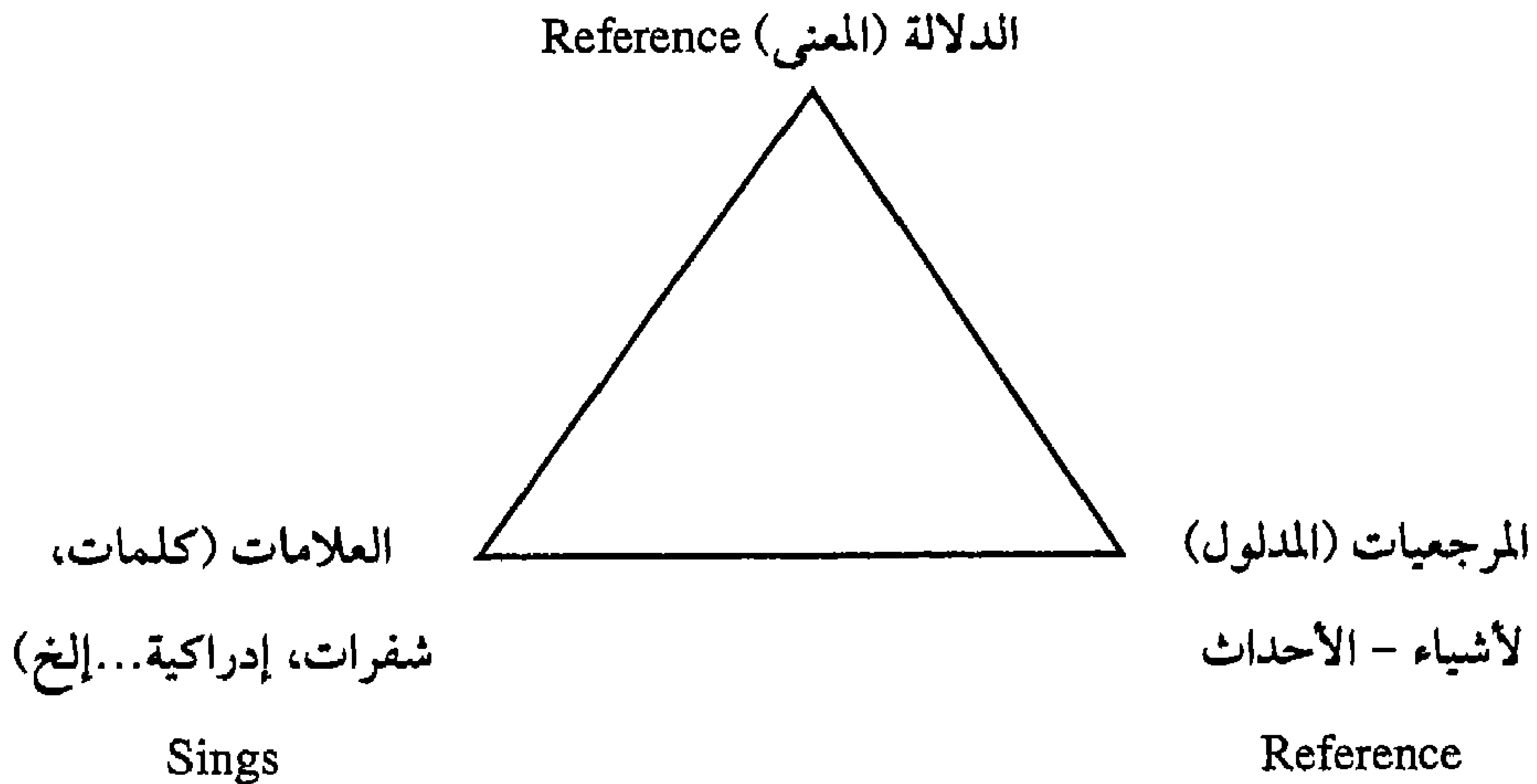
ومن ثم فقد حظي المعنى باهتمامات متعددة من تخصصات مختلفة مثل المناطقة والفلاسفة وعلماء اللغة والاجتماع والأنثربولوجي؛ لذا فقد تعددت أنواع المعنى، ومن هنا يلاحظ وكما يشير عمر مختار (١٩٨٣) أن علماء اللغة يتحدثون عن المعنى الإشاري Donative Meaning - وهو المعنى الذي يملكه اللفظ عن طريق ما يشير إليه المعنى التصوري أو الدلالي Conceptual & Co-notative وهو المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حين ترد منفصلة . المعنى الأسلوبي وهو المعنى الذي تحمله فقرة من اللغة بالنسبة لمستعملها والمنطقة الجغرافية التي تنتمي إليها . المعنى النفسي ويشير إلى ما يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد ذاته [في جمعة سيد يوسف (١٩٩٠)] ويرى الرفاعي (١٩٩١) أن هذا المعنى يتأثر إلى حد كبير بالخبرات الحسية التي يمر بها الفرد وترتبط بهذه الكلمات ارتباطا عاليا، ومن ثم فإن هذا المعنى يختلف من فرد إلى آخر لاختلاف الخبرة الحسية والمعنى الإيحائي، وهو المعنى الذي يتعلق بكلمات ذات مقدرة خاصة على الإيحاء كالاستخدامات المجازية Meta-phoric. أما علماء النفس وكما يذكر فيندلر Fendler (١٩٧٤) - فيقسمون المعنى إلى أنواع مثل المعنى الخارجي Extensional Meaning وهو ما يشير إلى الشيء الذي تمثله الكلمة. المعنى المفهومي Inteonsional Meaning وهو نفس المعنى التصوري عند اللغويين، المعنى الترابطي Associative Meaning وهو انعكاس معنى اللفظ من خلال ما يرتبط به من كلمات أخرى، فالمعنى الإيحائي وهو ما يدل عليه اللفظ معرفيا وما يوحي إليه وجدانيا، والمعنى السياقي Contextral Meaning وهو الدلالات المختلفة للكلمة باختلاف السياقات التي ترد فيه المعنى الشرطي Conditional Meaning وهو المعنى المتولد بالاشتراط، والمعنى التركيبي (البنائي) Syntactical Meaning وهو المعنى المتولد باختلاف نظم الكلمات وترتيبها (جمعة يوسف، ١٩٩٠).

وإذا كان فهم المعنى يمثل جوهر الدلالة السيمانتية للرسالة اللغوية سواء كان ذلك على مستوى اللفظة، أو الجملة، أو الفقرة، أو النص، فإن التحليل السيمانتي Semantic Parsing وتجهيز الرسالة اللغوية المعروضة يمثل الأساس الذي في ضوئه يصل المجهز إلى المعنى.

وفي هذا الإطار يشير جارمان Garman (١٩٩٠) إلى أن التحليل السيمانتي لا يقف عند حد فهم معاني الكلمات الواردة في الرسالة اللغوية، مسموعة أم مقروءة - فقط إنما يتضمن بالإضافة إلى ذلك معالجة العلاقات التي تربط هذه الكلمات معا من الناحية السينتاكتية والسيمانتية والصوتية والصرفية، في سياق معين. كما يشير بيرسون Pearson (١٩٨٠) إلى أن التحليل السيمانتي هو معرفة المجهز (قارئا أو مستمعا) بما تشير إليه الكلمات في الواقع الحقيقي Real World وكيف ترتبط هذه الكلمات بعضها ببعض هرميا Herarchically، حيث إن الكلمة كما يشير كيمبسون Kempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصر معجمي Lexem والعنصر المعجمي له صور تنتظم في نموذج معجمي خاص بها وتربطه بالعناصر المعجمية الأخرى شبكة علاقات سيمانتية تتمثل في المتضادات Antonyms، والمترادفات Homonyms، والتصنيفات التحتية والفوقية Hyponyms للعنصر المعجمي في علاقته بالعناصر المعجمية الأخرى، وكذلك المكونات السيمانتية المتعددة التي تمثل محمولات هذا العنصر المعجمي Pridicates ودلالته، بينما يشير جوست وكاربنتر Just and Carpanter (١٩٨٧) إلى أن التحليل السيمانتي يشير إلى العمليات النفسية التي بواسطتها يفهم القارئ العلاقات التصويرية أو المفاهيمية Conceptual Relations بين عناصر أو مكونات الجملة وبناء تمثيلات لهذه العلاقات.

وطبقـا للنظرية السيمانتـية Semantic Theory فإن التـحليل السيـمانتي وإصدار القرارات السـيمانتيـة يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخـيصها فـيما يلي:

١- المعرفـة الخاصة بالمرجعـيات أو المدلولات Referents، إذ إنه طبقا لنظريات المرجع Theories of Refernce فإن الشيء الواحـد له أسماء كثيـرة، وكل اسم له أشياء كثيـرة، وأن الذي يتوسط الشيء والاسم هو المعنى، والذي يتمـثل في الخبرة المدركة للأشـياء والأحداث في سيـاق ما، وهو مـا يوضحـه نموذج أوجدين وريتـشاردز Ogden & Richards الموضح في الشكل التالي:



(شكل ٣-٤) نموذج المعنى لـ أوجدين وريتشاردز

ويشـير الرفـاعي (١٩٩١ : ١٩٧) إلى أن هذا النـموذج يوضح وجـود علاقة نيابة بـين المرجعيات (المدلول) والإشارات أو العلاقـات، كما أنه توجد

علاقة دلالة بين المرجعيات (المدلول) علاقة غير مباشرة يتوسطها المعنى المتولد في ذهن القارئ وهو ما يأتي عن طريق التعلم.

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها.

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك.

٤- المعرفة بمعنى العناصر المعجمية.

٥- المعرفة السيكولوجية بالمدرك ومعرفة خصائصة المميزة عن شبيه.

٦- التضمينات النشطة لربط ما هو النص مع ما هو مخزون بالذاكرة طويلة المدي (إيزنك وكين Esenek & Keane, 1999).

ويشير جوست وكاربنتر Just and Carpenter (١٩٨٧) أن التحليل السيمانتي يتضمن العديد من العمليات الآتية:

١- انتقاء المخطط المعرفي المناسب للجملة المعروضة.

٢- مناظرة المعلومات الموجودة بالجملة مع الشقوق Slots أو الفجوات التي يراد ملؤها في المخطط، وهذه الشقوق تنقسم إلى ثلاثة أنواع طبقا للمعلومات التي يعمل عليها التجهيز، وتتمثل في:

أ- الخبرة أو المحمول من الجملة Perdicate.

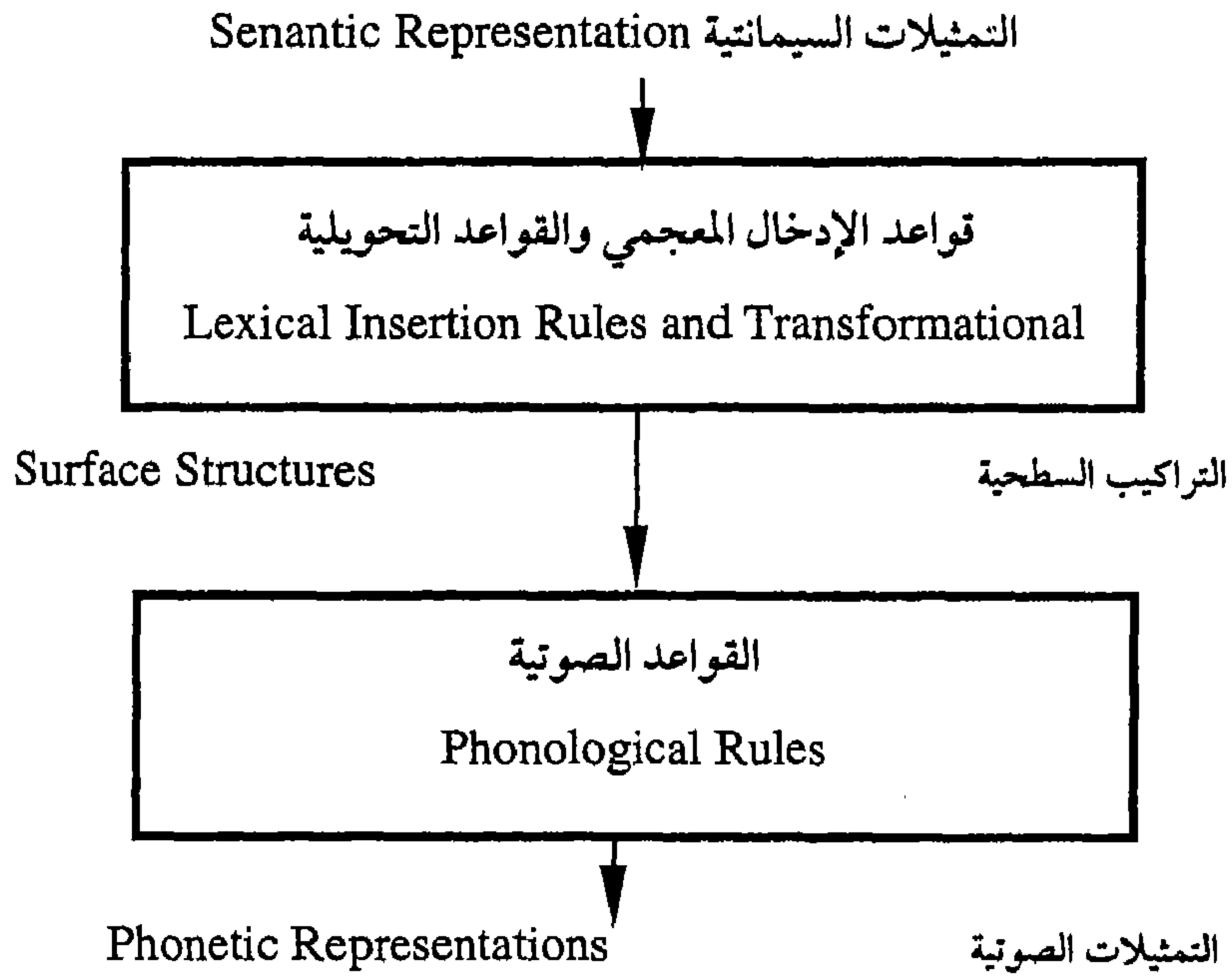
ب- المشاركين وأدوارهم في الموقف الذي تتضمنه الجملة Arguments.

ج - الظروف والملابسات المحيطة بالموقف Circumistances.

٣- السرعة والدقة في ملء الشقوق والفجوات بالمخطط.



ونظرا لأهمية التجهيز السيمانتي في فهم اللغة فإن ماكولي ولاكوف MeCawley and Lakoff (١٩٧١) يعتبران التجهيز السيمانتي وفهم المعنى هما العامل الرئيس الذي يكمن خلف عملية الفهم كما أنه سابق على التجهيز السينتاكتي، وذلك طبقا لنموذج السيمانتيك التوليدي Generative Semantic الموضح فيما يلي:



(شكل ٣-٥)نموذج المتحدث - المستمع في اللغة طبقا لموضع السيمانتيك التوليدي

وطبقا لهذا النموذج فإن اللغة تتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون الصوتي، المكون السيمانتي، والمكون السينتاكتي، وأن المكون السيمانتي هو المكون المركزي في فهم اللغة.

وإبرازا لدور هذا المكون في فهم وإنتاج اللغة يشير هذا النموذج إلى أن إنتاج الجملة وكذلك فهمها إنما يبدأ بالتمثيل السيمانتي لما يكمن خلفها من

معني، وهو ما يشير إلى أن المعنى في اللغة والتمثيل السيمانتي المتولد يعد سابقا على اللغة Perlingustic أي البنية السطحية لها كما يظهر في صورة أصوات مفهومة وتراكيب سينتاكتية معينة، فبعد أن يتم التمثيل السيمانتي لمعنى الجملة يبدأ الفرد في تطبيق كل من التحويلات السينتاكتية والمعجمية على هذا التمثيل وذلك لإنتاج البنية السطحية للجملة (سولبرج Solberg: ١٩٧٥).

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا النموذج يقوم على عكس الأساس الذي تقوم عليه النظرية القياسية الموسعة في اللغة لتشومسكي Chomsky (١٩٧١)، حيث يرى هذا النموذج أنه طبقا للوظيفة التوليدية للغة فإن العوامل السيمانتية والسينتاكتية تختلط مع بعضها البعض، مع بعض الأسبقية للتمثيل السيمانتي، أما نظرية تشومسكي (١٩٧١) فتجعل وظيفة التمثيل السيمانتي متمثلة في تفسير التراكيب السينتاكتية والتي تعد سابقة عليه.

ونحن نرى أن كلا النوعين من التجهيز لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض في فهم وإنتاج اللغة، كما أنهما يعملان متأنيين وبطريقة متكاملة أثناء فهم وإنتاج أي رسالة لغوية.

وفي هذا الإطار يشير سولبرج Solborg (١٩٧٥: ٣٣٦)، وماكليلاند Meclleland (١٩٨٧) إلى أنه لا يمكن فهم وصياغة الجملة جيدا اعتمادا على التجهيز السينتاكتي فحسب ولكن اعتمادا على الناحيتين السينتاكتية والسيمانتية، إذ لا يمكن فصلهما في مكونين مستقلين أثناء التجهيز (إيزنك وكين Esenck & Keane: ١٩٩٢).

ب- قياس التجهيز السيمانتي:

من خلال استقصائنا لأساليب قياس التجهيز السيمانتي، وجد أنها تشمل أساليب قياس في مستوى الكلمة، والجملة، والفقرة أو النص، وأنه لا

توجد طرق متعددة لقياس كل مستوى في التجهيز السيمانتي، منها ما يركز على منظومات اللغة والصورة، ومنها ما يركز على منظومات اللغة فقط في القياس، وسوف يتم عرض مختصر لبعض أمثلة القياس في هذا الجانب، ومن هذه الأمثلة:

طرق قياس التجهيز السيمانتي على مستوى الكلمة: طريقة كوهين ونيتلي Cohen and Netly (١٩٧٨).

وفي هذه الطريقة يتم عرض سلاسل من الكلمات، كل سلسلة تتضمن أربع كلمات ثلاث منها تنتمي إلى فئة سيمانتية واحدة، ويطلب من المفحوص تحديد الكلمة التي لا تنتمي إلى سلسلة الكلمات في المعنى.

يتم تقييم أداء المفحوص في ضوء الزمن أو عدد الأخطاء.

طريقة سيمون وكاميوني Summons and Lameenie (١٩٩٠) لقياس معاني المفردات وتنقسم إلى أسلوبين:

أ- الأساليب الإستاتيكية Static Styles وفيها تكون استجابة المفحوص متمثلة في أحد الأشكال الآتية:

١- الاختيار من متعدد.

٢- الحكم بنعم أو لا.

٣- المناظرة Matching.

٤- الاستجابات التي يتم بناؤها أو تركيبها Constructes Response.

(ب) الأساليب الديناميكية Dynamic Styles. وتقوم هذه الأساليب على استخدام نوعين من المهام:

١- مهمة الإنتاج للاستجابة بدون تلميح Unprompted Production Task وفي هذه المهمة يتم إعطاء المفحوص قائمة من الكلمات مثل (جنيه، ضريبة، تلميذ، قمح. .) ثم يقوم الفاحص بإلقاء المفردة شفاهة على المفحوص ويطلب منه أن يقوم بتعريف هذه المفردة تعريفا كاملا أو إعطاء مرادفها، وذلك من خلال سؤال إلى المفحوص مثل: ما هو القمح ؟ أو ماذا تعني كلمة قمح ؟

فلو تمثلت استجابة المفحوص في إعطائه لمرادف الكلمة، أو تحديد المواصفات والخصائص السيمانتية للكلمة تحديدا دقيقا، فإنه يتم تطبيق المفردة التي تليها، أما إذا أخطأ المفحوص كأن عرف المفردة تعريفا غامضا أو غير كاف أو غير صحيح فإنه يتم تطبق مهام الإنتاج السريع القائم على التلميح، ويتم تقدير الدرجات بواسطة اثنين من المقدرين كما يلي:

أ- في حالة تعريف المفردة تعريفا كاملا Full Concept Knowlege: ثلاث درجات.

ب- في حالة تعريف المفردة تعريفا جزئيا Partial Concept Knowlege: درجتان.

٣- في حالة تعريف المفردة تعريفا غير صحيح inaccurate Concept Knowlege: صفر.

٢- مهمة الإنتاج السريع القائم على التلميح Prompted Choice Response: وفي هذه المهمة يتم عرض الكلمة، ويتم عرض لوحة مرسوم عليها صور، صورة منها تمثل الكلمة تمثيلا صحيحا والثلاث الباقية تعمل كمانشيتات على أن يختار المفحوص الصورة الصحيحة من خلال محاولة واحدة، وإذا أخفق المفحوص يقوم الفاحص بإعطائه الاختيار الصحيح، ويتم تقدير الأداء كما يلي:

١- في حالة الاختيار الصحيح يعطي المفحوص درجة واحدة.

٢- في حالة الاختيار الخاطئ يعطي المفحوص صفرا.

طريقة دوريل وبرازارد Durrell and Brassard (١٩٧٠):

تقوم هذه الطريقة في قياسها لتجهيز فهم المفردة على: عرض (٤) كلمات مفتاحية Key Words، أسفل هذه الكلمات توجد صورة تمثل إحدى هذه الكلمات ومطبوع تحتها المفردة، ويتلخص دور المفحوص في اختيار الكلمة الصحيحة التي تعبر عن الصورة والمفردة Wood . et , al .1984.

ونحن نرى أنه يمكن تعديل هذه الطريقة لتصبح أكثر صعوبة ودقة في قياسها لتجهيز المفردة، حيث يتم عرض (٤) كلمات مفتاحية، وصورة واحدة تتكرر (٤) مرات، إحدى هذه الصور يوجد تحتها الاسم الصحيح المطابق للصور، والبقية أسماء مشتتة.

طرق قياس التجهيز السيمانتي على مستوى الجملة.

- طريقة سبرنج وفرينش Spring and French (١٩٩٠).

- يعرض سبرنج وفرينش لعدد من هذه الطرق تتمثل في:

أ- طريقة اختيار الصورة Picture - Choice:

وفي هذه الطريقة يتم استخدام جمل تتزايد طولها وتعقيدها وصعوبتها، ثم تعرض هذه الجمل على المفحوص سمعيا أو قرائيا، على أن يقوم المفحوص باختيار الصورة التي تعبر أفضل تعبير عن معنى الجملة المعروضة وذلك من بين أربعة بدائل من الصور.

يتم حساب عدد الأخطاء كمحك على كفاءة التجهيز في حالة تثبيت الزمن والعكس صحيح.

ويشير سبرنج وفـرينش (١٩٩٠) إلى أنه من مميزات هذه الطريقة أنها لا تشكل حملا زائد على الذاكرة العاملة.

ب- طريقة ترتيب الصورة Picture Arrangment:

وفي هذه الطريقة يتم عرض جملة، ويقوم المفحـوص بترتيب مجموعة من الصور ترتيبا تتابعيا بحـيث تمثل معنى الجملة وهي طريقة تشكل عبئا على الذاكرة.

ج- طريقة تنفيذ الأوامر Commonds:

في هذه الطريقة يتم إلقاء جملة على المستمع تتضمن أمرا، ويتحدد دور المفحوص في تنفيـذ الأوامر التي تتضمنها الجملة التي اسـتمع إليها وذلك من خلال التأشير على مجموعة من الصور.

د- طريقة شانك ويلر Shankwelier (١٩٨٤):

وهذه الطريقـة عكس الطريقة الأولى عند سـبرنج وفرينـش، حيث في هذه الطريقة يقـوم المفحوص بالنظر إلى صـورة واحدة فقط، ثم يقـوم بقراءة جمل أو الاسـتماع إليهـا، وما على المفحوص سـوى انتقاء الجملة التي تـعبر أفضل تعبير عن الصورة.

وتعد هذه الطريقة من الطرق التي تتسم بالسهولة في التطبيق والإعداد، كما أنها تشكل حمـلا زائد على الذكرة العاملة وذلك من خلال المناظرة التي يجريها المفحوص بين الصورة وسلاسل كلمـات الجمل التي سيختار من بينها (شانك ويلر وآخرون Shankwelier ١٩٨٤).

هـ- طريقة كلارك وكلارك Clark and Clark (١٩٧٢):

تـعـد هذه الطريقة مطابقـة لنفس طريقة اخـتبـار الجملة والصـورة عند سبـرنج وفرينش (١٩٩٠) إلا في شرط واحد، وهو أنهـا تقتصـر في بدائلها

على اثنين فقط من الصور ذات المحتـــوى الرمزي، حيث إنه في هذه الطريقة عرض جملة مثل الصليب فوق النجمة ومـا على المفحوص سوى اختيار أحد الصورتين [صـورة صليب فوق النجـمة، وصـورة نجمة فـوق الصليب] التي تتطابق ومعنى الجملة، وفي هذه الطريقة يتم استخـدام صور متعددة للجمـلة في حالة النفي أو الإثبات (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧).

ونحن نرى أن هذه الطريقـة لا تعطي نتـائج دقـيقـة وذلك لوجـود أثر واضح لعملية التخمين لأن عدد البدائل اثنين فقط.

وتجدر الملاحظة بأنه يمكن تعـديل هذه المهمة لتأخذ الـصورة الآتية ويتم عرض أنواع من الجمل (صحيحة في مقابل خاطئة، منفية في مقابل مثبتة).

يتم عرض جملة واحدة فقط وصـورة واحدة أيضا، وما على المفحوص سوى الإجابة بـنعم أو لا وذلك في مطابقة الصورة للجملـة من عدمه إلا أن هذه المهمـة أيضا تظل تعطي نتـائج دقيقـة وذلك لوجود أثر واضح للتـخمين (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧ : ٢٨٨).

الطرق اللفظية في قياس التجهيز السيمانتي - على مستوى الجملة:

١- طريقة دكتور وكولتهارت Dector and Coltheart (١٩٨٠):

تقوم هذه الطريقة على استخدام أزواج من الجمل كل زوج مطبوع على بطاقة من الورق المـقوي، إحدي هاتين الجـملتين صحيـحة من ناحـية المعنى والجملـة الثانيـة خاطئة، ولكـنها تنطق بنفس الصـورة التي تنطق بها الجـملة الصحـيحة، ويطلب من المفحـوص أن يقرأ الجملتين بصوت عـال، بعد ذلك يطلب من المفحوص أن يضع علامة (√) أمام الجملة الصحـيحة (وهي الجملة التي لها معنى)، وعلامة (×) أمام الجـملة الخاطئة (وهي الجملة التي ليس لها معنى). يتم تقدير أداء المفحوص في ضوء عدد الأخطاء.

ويشير دكتور (وكولتهارت) إلى أن هذه الطريقة تستخدم لقياس العيوب في التجهيز الذي يعتمد بصورة كبيرة على الشفرة الصوتية في مقابل التجهيز البصري المباشر، فإذا تلاشت الأخطاء إلى حد بعيد جدا فإن ذلك يدل على أن المفحوص يعتمد على التجهيز البصري المباشر، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يفيد بأن المفحوص يعتمد في تجهيزه للمعنى على الشفرة الصوتية (كولتهارت وآخرون. Coltherat et al : ١٩٨٦).

٢- طريقة التجهيز السيمانتي لكوهين ونيتلي Cohen and Netly (١٩٧٨):

تقوم مهمة (كوهين) لقياس التجهيز السيمانتي للجمل على استخدام (٤٠) جملة كل جملة تتضمن من (٨) إلى (١٤) كلمة، وقبل عرض أي جملة يتم توجيه سؤال إلى المفحوص ثم يتم عرض الجملة، ثم إعادة السؤال مرة ثانية بعد العرض، ومهمة المفحوص هي الوصول إلى إجابة هذا السؤال من خلال الجملة التي تم عرضها.

[قياس التجهيز السيمانتي للجملة أو الفقرة]

١- طريقة دوريل وبرازارد Durrell and Brassard (١٩٧٠):

في هذه الطريقة يقوم المفحوص بالاستماع أو القراءة لفقرة قصيرة، بعد ذلك يتم عرض جمل على المفحوص (استماعا أو قراءة) هذه الجمل تتعلق بالفقرة التي يتم عرضها، بعد عرض كل جملة يطلب من المفحوص أن يختار من بين (٤) جمل بدائل الجملة التي تمثل معنى الجملة المعروضة تماما في ضوء فهمه لما تدور حول الفقرة. (وود آخرون Wood et al : ١٩٨٤).

٢- طريقة الإغلاق أو الحذف الثابت Cloze Procedure:

تقوم هـذه الطريقة على تقـديم فقرات أو نـصوص إلى المفحـوصين ثم يقوم الفاحص بتشويه الفقرة أو النص عن طريق حذف كلمة بطريقة ثابتة على طول الخط في الفقرة أو النص - كأن يتم حذف الكلمة الخامسة أو السادسة، ويطلب من المفحوصين وضع كلمة من ذهنهم تكمل المعنى الصحيح، وأحيانا يتم اختيار الكلمة التي تكمل المعنى من خلال كلمات بدائل.

٣- فنية تحقق الجملة The Sentence Verification Technique:

تعد فنيـة تحقق الجملة من الفنـيات الحديثة التي تم تـصميمـها لتقـييم الفـهم، حيث يتم من خـلالها فـحص فهم الطفل لـما يقرأه بعـد الاستـماع للنص، دونما استخدام أسئلة مسـجلة في هذه الفنية التي وضعها روير Royer (١٩٦٦) فإن الـقارئ يسـمع أو يقرأ نصـوصا ليـقوم بعـد ذلك بعنونة lable اختيار الجملة مثل قديم Old. إذا كانت فكرة الجملة موجودة في أصل النص أو بـ «جديد New» إذا كانت فكرة الجملة غير موجودة في أصل النص، وقد قام «روير» بتـصميم أربعة أنواع لاخـتيار الجمـلة تتطلب هذه الأنواع الأربعة متطلبات مختلفة لازمة لتجهيز اللغة.

وتوفـر فـنيـة SVT أو فنيـة تحـقق الجـملة: Sentence Verification Technique العديد من الفوائد لقياس فهـم اللغة: منها أن الأداء وعليها يتطلب عمل الذاكرة إلـى حد كبير، إن المتـفق عليه أن هذه الفنية تقيس فـهم اللغة، وإن هذه الفنية تقلل متطلبات المستوى الأعلى لمهارات الاستدلال المتطلبة. كما أن هذه الفنية تناسب أي صورة من صور بناء النص، ويدعى «روير» وزملاؤه بأنه بأقل تدريب ممكن فإنه يمكن للمدرس أن يصمم اخـتبارات تقوم على فنية تحقق الجملة SVT اعتمادًا على منهج الطلاب.

كمـا يشار في هذا المجـال أن أفضل الطرق لقيـاس فهم اللغـة هو فنية تحقق الجملة Sentence Verification technique باعتبار هذه الفنية الأساس في الاختـبارات التـشـخيصـيـة للقـدرات الأسـاسيـة في فـهم اللغـة basic comprehention abilities.

كما تعد أحد المكونات الحـقيقية للاختبار التشـخيصي في الفهم القرائي وبخاصة عند تقـييم مهارات تجهـيز اللغة Language - Processing والذي يعد الأساس في معرفة الوقوف على فهم الفرد لما يقرأه.

ويمكن الوقوف علـى فهم اللغة، وذلك من خـلال مستـويات مخـتلفة تتمـثل في: الكلمـة، الجملة، الفـقرة، وهكذا، وإذا كـان الهدف هو تقـييم المهارات التي تكمن خلف الفهم القرائي فـإن المناسب هنا لتقييم هذه المهارات هو الفقرات أو النصوص الأكـثر اتساعًا. ومن هنا فإن اختـبار فهم الجملة لا يعد كافيًا.

ولقد وجد العديد من البـاحثين أن «عمليات التجهيـز المتضمنة في فهم الجملة» يختلف عن العمليات المتضمنة في فهم النص (Kintsch, 1979).

٤- فنية العبارة الشارحة Paraphrase Tech:

من الفنيات التي يمكن استخدامها لقيـاس التجهيز السيمانتي للجملة أو الفقرة فنية، الفنيات التي تستخدم لقياس تجهيز الجملة أو الفقرة فنية وهي فنية يتم من خلالها عرض عدد من الجمل إحـدى هذه الجمل تتضمن معنى الجملة الرئيسة التي في النص بينما تعمل بقية الجمل كمـشتتات لعدم مطابقتها معنى الجملـة الرئيسـة التي في النص عن جمل تتـضمن فكرة الجـملة في النص، ولكن هذه الفكرة يتم عـرضها من خـلال مجـموعة مـختلفة مـن الكلمات والبنايات أو التراكيب القواعدية التي تـكون هذه الجمل. أما الطريقة أو الفنية

الثانية وهي فنيـة تغير المعنى meaning Change، واختيار الجـمل التي تتضمن نفس كلمات جـملة موجودة في النص إلا واحدة من هذه الجـمل يغير فـيها كلمة أو كلمتين ليبتعد المعنى بدوره عن المعنى الأصلي.

ومن هنا فإن التلمـيذ الذي يجهز المعنى أو الفكرة الرئيـسة سوف يصل إلى الجملة التي تحمل نفس معنى الجملة التي في النص.

٥- فنية المشتتات Distractors Technique:

أما الفنيـة الثالثة فهي فنيـة المشتتات، وهي فنيـة تتضمن جملا تـشتمل على موضوع يتعلق أو يرتبط بموضوع النص، أي أن هذه الجمل تتضمن شيئًا أو موضوعا يرتبط بالنص، ولكن ليس موجودا فـيه، وتعتمد الإجابة في هذه الفنية أو اختبار البديل الصحـيح على المعنى المتكون لدى القارئ وتتم صياغته في عقله.

ولعل من أهم الانتـقادات التي توجه إلـى هذه الفنية، وهو أنهـا تقيس التفاصيل أكثر من قياسـها للأفكار الرئيسة أو الأساسية في النص (Sohniston, 1984).

تعقيب:

يوفر العرض السابق استخلاص ما يلي:

١- أن التجهيز السيمانتي يهدف إلى الوصول إلى فهم المعنى سواء كان على مستوى الكلمة أو الجملة أو النص.

٢- توجد تعـريفات متعـددة للمعنى ويتحدد في ضـوء المعنـى اللغوي للكلمة منفـردة، وكذا في ضوء ما يفـرضه السياق التي تعـرض فيه الكلمة وارتباطها بغيرها من الكلمـات، وكذا معنى التركيب اللغوي سواء كان جملا أو عبارات منفردة أو في سياق.

٣- يعد المعنى والتحليل السيمانتي جوهر التراكيب اللغوية التي يقوم الفرد بتجهيزها.

٤- التجهيز السيمانتي والسينتاكتي لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض، كما أنهما يعملان متأنيين وبصورة متكاملة أثناء فهم وإنتاج الرسالة اللغوية.

٥- تمثل أساليب القياس التي عرض لها الباحث أساسا يتم في ضوئه إعداد مهام قياس الفهم السيمانتي، وكذلك وضع مهام التدريب أثناء العلاج.

٦- إن ما تقدم يفيد في تعريف عملية التجهيز السيمانتي في المؤلف الحالي كما يلي:

التجهيز السيمانتي هو المعالجة الذهنية للرسالة اللغوية سواء كانت كلمة منفردة أو سياقا أو تركيبا لغويا (جملة - فقرة) بهدف التحديد لدلالة مكونات هذه الرسالة أو العلاقات السيمانتية بين مكوناتها، وبناء تمثيلات ذهنية لها تمثل المعنى الكلي لدلالة هذه الرسالة أما الفهم البراجماتي يمكن تعريفه كما يلي:

هو الفهم الذي يتعلق بكيفية ضبط ومواءمة اللغة بما يتشمي مع متطلبات السياق اللغوي أو الموقف الاجتماعي.

سابعا: التجهيز السينتاكتي وقياسه:

في البداية يود لنا الإشارة إلى إن الكفاءة اللغوية تتمثل في قدرة الفرد على دمج الكلمات في تعبيرات وجمل لها معنى. وهنا فإن النظام أو الطريقة المستخدمة لكي يتم تكوين هذه الوحدات اللغوية تسمى Syntax، أنه يمثل

قـواعد تنظيم سـلاسل الكلمـات، إنه أيضًـا يحكم التوفـيـقات أو التـوافق المورفـولوچي الذي يـرجع أو يعـود إلى التـغـيـيـرات في ترتـيـب الكلمـة (Polloway & Smith, 2000).

أ- تعريف السينتاكس أو التراكيب Synyax:

وعلى أية حال فإنه توجد تعريفات متـعددة للسينتاكس (التركيب) Syn-tax منهـا على سبيل المـثال لا الحصـر - ما يشـير إليـه أندرسون Anderson (١٩٨٢) من أن السـينتاكس هو النظام النحـوي لـلغة Syntax is Grammmer Of Language، بينمـا يشيـر فوجل Vogal (١٩٧٤) إلى أن السينـتاكس هو القواعد التي تحكم طريقة ترتيب أو تنظيم الكلمات في الجمل، ويشير هالهان وكوفـمان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن السـينتاكس يشـير إلى الترتيب أو الـنظام المتصل الذي توضع فـيه الكلمات مع بعـضهـا البعض في الجمل بما يتوافق أو يتطابق مع الاستخدام المقرر لها، وأن تعليم السينتاكس هو تعليم الفرد كيف يرتب سلاسل الكلمات Series of Words لكي يكون معنى، ويشير تشومسكي Chomsky (١٩٧١) إلى أن السينتاكس هو مجموعة القواعد التي تؤدي بمقتضاها إلى استحداث كل الجمل الصـحيحة في لغة ما (سولبرج Soloberg: ١٩٧٥).

أما السكاكي، فـيعرف النحو تعريـفا لا يفترق عن تعريف تـشومسكي للسينتاكس، حيث يرى أن النحو اصطلاحا «أن تنحو كيـفية التركيب فيما بين الكلمات لتأدية أصل المعنى مطلقـا بمقاييس مستنبطة من استـقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليتحرر من الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية (عبد القاهر الجرجاني).

ومن الجـدير بالملاحظة التنبيـه على: أن تعـريف إندرسـون (١٩٨٢) للسينتاكس على أنه «نحو اللغة» يعد تعريفا عاما. كما أنه وازى بين التراكيب

التي تعد موضوع علم السينتاكس، وبين التغير الذي يلحق أواخر الكلمة والذي يعد موضوعا لعلم النحو أو القواعد في اللغة العربية، أما تعريف فوجل (١٩٧٤) وتشومسكي (١٩٧١) فقد جعل كل منهما السينتاكس مرادفا للقواعد التي تحكم الترتيب والتنظيم داخل التركيب اللغوي مغفلا المعنى والذي يعد غاية كل تركيب لغوي، وهو تعريف لا يمكن تقبله لأن الجملة أو التركيب اللغوي قد يكون صحيحا قواعديا إلا أنه عديم المعنى، كما يقال في العربية عند سيبويه عند بيانه للجمل وأنواعها، فمن الجمل الفاسدة عنده: رأيت محمدا غدا وسأراه أمس «فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنها لا معنى لها».

أما تعريف السكاكي فقد تضمن ثلاثة مكونات وهي العلم بالقواعد وأصول القياس اللغوي للتعبير عن أصل المعنى، وهو ما لا يوافق عليه لأنه قد حصر غاية استخدام القواعد والقياس على كلام العرب في التوصل إلى المعنى الذهني المحدد، بينما غاية التركيب اللغوي هو استخدام المفردات اللغوية بأكثر من نظم ليؤدي المعنى الذهني المحدد (أصل المعنى) وغيرها من المعاني متى أريد ذلك.

أما تعريف هالهان وكوفمان (١٩٨٠) فقد حصر المعنى المراد في الاستخدام المقرر للمفردة والمحدد لها، وهو ما يعد تحديدا لمرونة اللفظة في الاستخدام اللغوي وخاصة في اللغة العربية، وخاصة إذا علمنا أن الكلمة في اللغة العربية قد تستخدم في غير ما وضعت لاستخدامه كما يحدث في الصور المجازية في اللغة.

وعليه فإن المؤلف الحالي يرى أن التراكيب (السينتاكس) هو نظم الكلمات داخل الجملة بما يؤدي إلى إنتاج معنى مفهوم صريح أو مجازي.

أما التحليل السينتاكسي Syntactic Parsing فيعرفه بيرسون Pearson (١٩٨٠) على أنه فهم علاقات الترتيب أو النظم بين الكلمات في الجمل، بينما يشير جارمان Garman (١٩٩٠) إلى أن التحليل السينتاكتى هو أن يعرف الفرد المكونات الأساسية للكلمات المعروضة في الجملة، أما التحليل الصوتي والذي يعد أساسا لإجراء السينتاكتي وخاصة في اللغة المنطوقة، هو أن يعرف الفرد الحدود الصوتية لسلسلة الكلمات (جارمان Garman: ١٩٩٠).

ويعد التحليل السينتاكتي شرطا ضروريا لاشتقاق المعنى؛ وذلك لأن ترتيب الكلمات في الجمل لا يعد ترتيبا عشوائيا، ومن هنا فإن التحليل السينتاكتي لجملة يزودنا بمعلومات كثيرة تعد ضرورية لتفسر معناها (سولبرج Solberg) ومن ثم يشير فورستر Rorster (١٩٧٤) إلى أن التجهيز السينتاكتي يتوقف على المعقولية السيمانتية للجمل Semantic Plausiblity وأن التجهيز السينتاكتي لا يعمل بصورة مستقلة عن عمليات التجهيز الأخرى (فورستر Forster: ١٩٧٩) وهو ما يناقض ما ذهب إليه فورستر وأولببير Forster & Olberi (١٩٧٣) واللذان يريان أن التجهيز السينتاكتي يعمل بصورة مستقلة عن التجهيز السيمانتي (شودروف Chodorw).

ونحن نرى أن كلا من التجهيز السينتاكتي والتجهيز السيمانتي لا يعمل كل منهما بصورة مستقلة، وأنه توجد علاقة تبادلية بين كلا نوعي التجهيز، وأن كلا منهما يؤثر في كفاءة أداء الآخر، فالمغنى يعد أصل كل تركيب لغوي، والتركيب مظهر المعنى ويؤثر فيه.

وما يؤكد ذلك هو أن القدرة على تذكر كلمات الجمل والتراكيب اللغوية يتوقف على وضوح المعنى، كما يتوقف أيضا على صحة البنية السينتاكتية، فالأطفال يستطيعون أن يتذكروا كلمات الجمل ذات المعنى الواضح والتركيب السينتاكتي الصحيح أكبر من قدراتهم على تذكر كلمات الجمل

والتراكيب اللغوية الغامضة المعنى وذات التركيب العشوائي (أحمد الرفاعي ١٩٩١) وهو ما يوضح أن القدرة على فهم التراكيب اللغوية وتجهيز الرسالة اللغوية يتوقف على العلاقة العضوية والتبادلية بين الرسالة اللغوية والرسالة اللغوية كمعنى.

ولا تتوقف عملية التجهيز السينتاكتي على معقولية المعنى فحسب بل يتوقف أيضا على عملية التجهيز المعجمي، حيث يشير مان وآخرون Mann et al. (١٩٨٩ : ٧٦- ٧٨) إلى أن عملية التجهيز المعجمي لا تعد عملية قائمة بذاتها عن عملية التحليل السينتاكتي؛ وذلك لأن عملية تحليل البنية الصوتية Phonologica LStructure Parsing بما تتضمنه من إلماعات النظم Pro-sodie Cues واللحن Melodic، أو ما يسمى بالنغمة Pitch والفروق في سعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمات منفردة والوقفات Pauses بين الكلمات، تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب البنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والعبارات وذلك من خلال ما يوفره للمستمع من معرفة بفئة الكلمة Words Calss، والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والعبارات، وهو أحد الجوانب التي يعاني فيها الأطفال ضعاف القراءة من قصور.

وتوضح النظرية القياسية الموسعة Extended Standard Theory لتشومسكي Chomesky (١٩٧١) أهمية التحليل السينتاكتي في فهم وإنتاج اللغة من خلال نموذج المتحدث - المستمع.

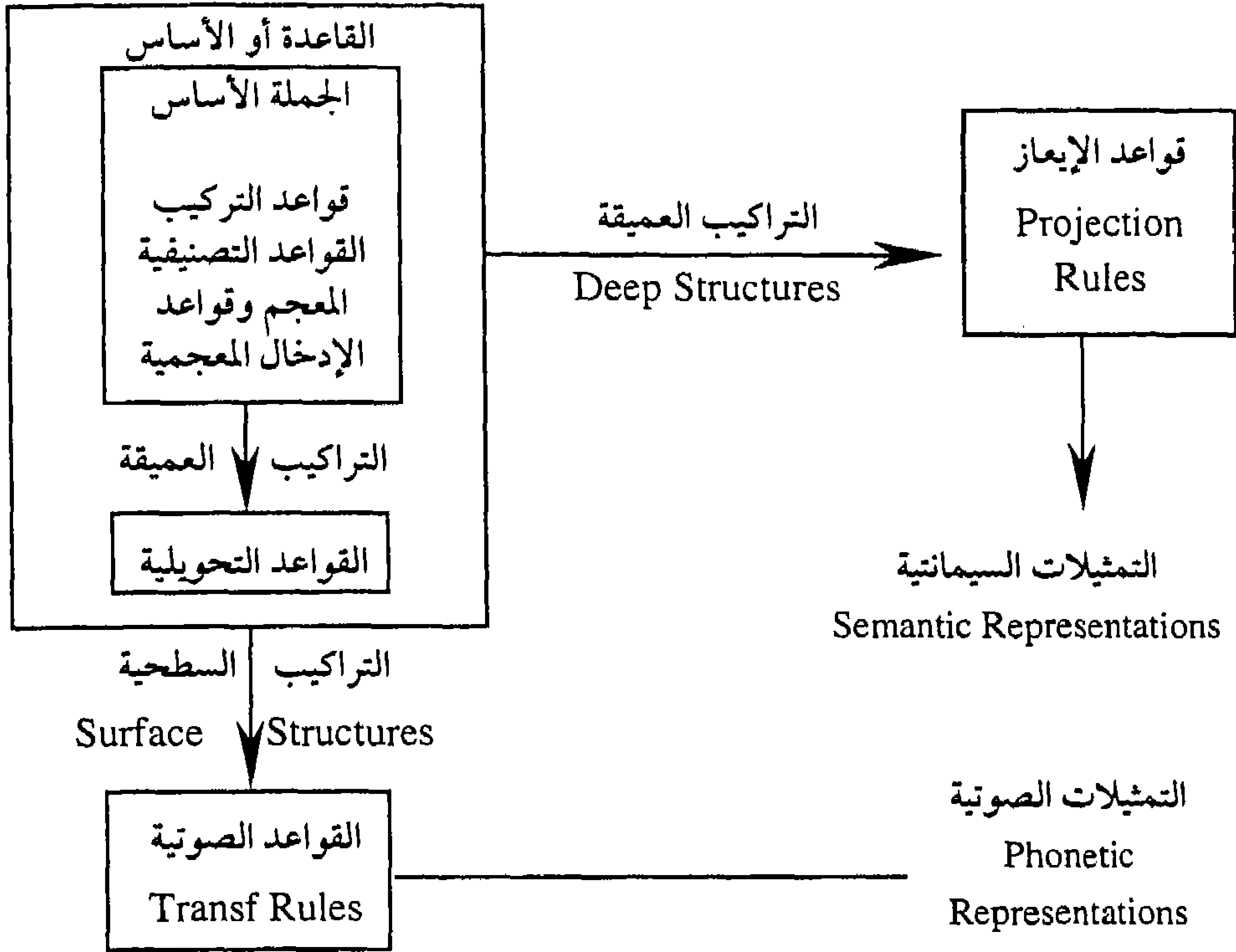
فطبقا لهذا النموذج فإن اللغة تتألف من ثلاثة مكونات وهي: المكون الصوتي Phpnological Compnent، والمكون السيمانتي، والمكون السينتاكتي، والذي يعد المركزي والرئيس Central الذي يتم من خلاله تحديد التركيب المبدئي للجمل، وكذلك البنية السطحية لها كأحد المخرجات النهائية لها، أما

المخرج الثالث للمكون السينتاكتي فيتمثل في البنية العميقة وهي البنية التي يتم تفسيرها وتجهيزها من قبل المكون السيمانتي وذلك بهدف تحديد معنى الجملة.

ومن ثم فإن هذه النظرية تقوم في تفسيرها لفهم اللغة على أساس الدور الذي يلعبه السيمانتيك التفسيري Interpretive Semantic وهو دور يتلخص في أن فهم معنى الجملة أو التركيب لا يعد سابقا على بنية اللغة، فمنعي الجملة لا يتم تحديده إلا بعد تحديد التركيب السينتاكتي باعتباره الأساس الذي يكمن خلف فهم اللغة.

ويتكون المكون السينتاكتي من المكون الفرعي السينتاكتي A Base Subecomponent، والمكون التحويلي Transformational Subcomponent، والمكون الفرعي السينتاكي يتكون بدوره من المعجم العقلي Lexicon، ومجموعة القواعد العليا المحددة لبنية الجملة Aset of Highly Re- stricted Pharase Structure Rules، هذه القواعد تكون المكون التصنيفي Cat- egorical Rules، للمكون السينتاكتي وقواعد إعادة كتابة الجملة، والذي يتمثل دوره في خلق البنية الشجرية Tree Structure للجملة، وتوليد مؤشرات الجملة P . Markers التي تحدد الكلمات النهائية للجملة Terminal Elements والتي تم التزود بها من المعجم العقلي والذي تصوره هذه النظرية على أنه قاموس غير مرتب توجد به قوائم متنوعة تعطي تصنيفا مختلفا لكل مدخل معجمي Lexical Entry من ناحية كونه اسما أو فعلا، ثم إجراء التصنيف الأكثر تخصصا طبقا للصفات البينية ككون الاسم أو الفعل يخص كائنا حيا أو جمادا أو نباتا. . . وهكذا.

بعد ذلك تنشط قواعد الإدخال المعجمي Lexical Insertion Reules لتقوم بإدخال العناصر المعجمية المناسبة داخل الجملة، ثم يقوم المعجم العقلي بتحديد الخصائص الانتقائية Selectional Factros التي ترتبط بالكلمات



(شكل٣-٦) نموذج المتكلم - المستمع للغة طبقا للسيمانتيك التفسيري

المنفردة وتحديد المحيط السيمانتي الذي توجد فيه الكلمة، فهناك أفعال تتطلب أشياء حية Animate كالفعل يجري أو يحيف، وهنا تقوم القواعد التصنيفية مستفيدة من قواعد الإيعاز السيمانتي Proiection Rules تصنيفها بإشارة [+ Animate] في التصنيف الهرمي المعجمي للحيوانات والإنسان، أما فعل مثل يمدح فإنه يتم تصنيفه فرعيا داخل الهرم المعجمي على أنها تخص الإنسان فقط Huma مما يحدد خصائص الفاعل والمفعول من ناحية كونهما من بني الإنسان فقط، أما إذا كتبت الجملة شاذة أو غريبة سيمانتيا

Semantically Anomolus فإن قواعد الايعاز السيمانتي توعز بأن هناك انتهاكا Violation سيمانتيا؛ فتقوم القواعد التصنيفية بإعطائها تصنيفا سالبا [-An - imate] كما في الجملة «الكلب طارد الصخرة».

ومما تقدم تشير النظرية إلى أن التجهيز السيمانتي إنما يقوم على التجهيز السينتاكتي والذي يعد سابقا عليه، كما أنه يعد أساس فهم وإنتاج اللغة أثناء الإدخال المعجمي، كما أنه طبقا لهذه النظرية فإن التجهيز السينتاكتي أسبق من التجهيز السيمانتي، وأن التجهيز السيمانتي ينحصر دوره فقط في تفسير التركيب أو البنية التي يزودنا بها المكون السينتاكتي (سولبرج: Sobleg: ١٩٧٥).

أما عندما يتحدث تشومسكي Chomesky (١٩٧٥) عن كيفية فهم وإنتاج اللغة فإنه يشير إلى أن الفرد مزود ضمن تكوينه بقدرات مختلفة لتجهيز المعلومات؛ وذلك من خلال ما يتمثله من قواعد للنحو والتي تنقسم إلى ثلاث:

١- النحو محدود الشبكة Drinit State Grammer:

والفرد طبقا لرأي تشومسكي في هذا الجانب مزود بعدد محدود من النتوءات الداخلية، كل نتوء يمثل كلمة أو مجموعة من الكلمات، هذه النتوءات مترابطة داخلية عن طريق ممرات Pathes مكونة بذلك شبكة عمل، وأن كل نتوء يمثل كلمة يصدر عنها الفرد قرارا، ثم ينتقل إلى النتوء الذي يليه حتى نهاية الممرات، وفي هذه الحالة يصل إلى نهاية الجملة، هذه النتوءات والممرات تنتظم في شجرة تسمى شجرة القرار وأن إنتاج الجمل يأتي من خلال السير فوق الممرات المحددة مسبقا بين الكلمات المختلفة والتي تكون شبكة عمل ارتباطية Associative Network.

٢- نحو تركيب الجملة Pharase Structur Sentence:

أما إذا كانت الجملة ليست بسيطة فإن الفرد يلجأ في تجهيزها وإنتاجها إلى نحو تركيب الجملة في تحليل بنيتها وذلك للوصول إلى مكوناتها السينتاكتية مستخدما الصورة أو البنية الشجرية.

وهي بنية تشير إلى أن الجملة تتكون من تعبيرة اسمية Nounphrase وتعبيرة فعلية Verbphrase، على أن التعبيرة الاسمية قد تتكون من اسم فقط أو اسم أو أداة Article أو اسم وصفة Adjective أو ضمير Pronon، أما التعبيرة الفعلية فقد تتكون من فعل وتعبيرة اسمية أو فعل أو صفة (الرفاعي: ١٩٩١).

٣- النحو التحويلي Transformational Gramner

أما عندما تكون الجمل أكثر تعقيدا، أو أن يراد دمج جملتين في جملة واحدة، فإن الفرد يقوم في الفهم والإنتاج باتباع القواعد التحويلية Trans-formational Rules، باعتبار أن الوصف السينتاكتي للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، ومن ثم يفترض تشومسكي - أن كل جملة لها بنية سطحية Surface Structure تمثلها كلمات الجملة، وبنية أقل تعقيدا وأكثر تجريدا من البنية السطحية وتسمى البنية العميقة Deep Structure وهي تمثل المعنى الذي يكمن خلف تركيب الجملة، وأن القواعد التحويلية هي التي تمكن الفرد من البنية العميقة.

ويري كريستان نيك Christain Nique أن هذه القواعد يمكن تشبيهها بآلة تنتج جملا، هذه الآلة لها فتحتين الأولى: المدخل، والثانية: المخرج، وإننا نضع في فتحة المدخل ما نشاء من العناصر التي تتكون منها الجمل في مراحل عدة، مرفقا بها ما نريد، أما فتحة المخرج فإنها تعطي ما تم تأليفه من

العناصر بناء على ما أردنا أو أوصينا به، ومن ثم فإن هذه الآلة تولد بناء على هذه التوصيات مجموعة غير محددة من المطلوب. (عبد القاهر الجرجاني، ب. ت).

ويشير تشومسكي إلى أن وظائف القواعد التحويلية تتمثل في الوصول إلى بنية سطحية معقدة؛ وتراكيب مختصرة ومحكمة Sentential، وتحريك مكونات الجملة داخلها دون تغيير في المعنى، وحذف بعض المكونات من التركيب، وإحلال مكون مكان آخر، ودمج مكونين أو أكثر في مكون واحد، ومن ثم فإنها تمكن الفرد من الوصول إلى البنية السطحية من البنية العميقة (Solberg ١٩٧٥).

ب- قياس التجهيز السينتاكتي:

من خلال استقصاء الباحث لطرق قياس التجهيز السينتاكتي المختلفة، فقد اتضح أن جميع هذه الطرق تقريبا تقوم على تغيير البنية السينتاكتية للجملة، وقياس التغير في المعنى نتيجة لهذا التغيير، ثم اتخاذ الزمن أو عدد الأخطاء كبارامترات للتدليل على كفاءة التجهيز، وفيما يلي عرض لبعض أمثلة المهام في القياس على سبيل المثال لا الحصر:

١- مهمة العرض البصر المتسلسل والسريع Rapid Visual Serial Pres-entation (RSVR) لفورستر Forster (١٩٧٠) وفي هذه المهمة يتم عرض كلمات الجملة كلمة كلمة وبمعدل سريع إلى الحد الذي يستطيع معه المفحوص استيعاب Assimiletion وتذكر الكلمات منفصلة، ويطلب من المفحوص الحكم على أن سلسلة الكلمات المعروضة تمثل بنية ذات معنى أم لا (فورستر Forster: ١٩٧٩).

٢- اختبار السينتاكس Syntax Test: يستخدم هذا الاختبار لقياس الفهم السينتاكي، وهو يتكون من (١٩) صفحة، كل صفحة تتضمن (٤) صور، صفحة للتدريب، و(١٨) صفحة للقياس.

- يستمع المفحوص إلى الجملة، ثم يقوم بوضع دائرة حول الحرف المقرون بالجملة التي تصف الصورة.

- يتم تغيير البنية السطحية للجملة ثم يستمع إليها المفحوص ويطلب منه اختيار الصورة التي تعبر عن معنى الجملة بنفس الطريقة السابقة.

- يتم تغيير البنية السطحية للجملة مرة ثالثة ثم تكرر نفس الإجراءات.

- يتم حساب عدد الأخطاء التي يركبها الطفل. (جلاس وبيرنا Glass and Perna ١٩٨٦ : ٣٥٧).

٣- مهمة قياس زمن التجهيز السينتاكتي لميلر وإيزارد Miler and Isard (١٩٦٣): في هذه المهمة يتم استخدام جملتين لهما نفس البنية السطحية، إحداهما ذات معني، والأخرى ليس لها معنى (شاذة) Anomalous.

- يتم عرض الجملة التي لها معني، ثم يطلب من المفحوص إعادة كتابتها.

- يكرر نفس الإجراء مع الجملة الشاذة.

- يتم حساب الفرق بين زمن تجهيز الجملة ذات المعنى والجمل الشاذة، فإذا وجد فرق في زمن التجهيز فإن ذلك يدل على أثر لتأثير النواحي السينتاكتية في الفهم. (Forster ، ١٩٧٩).

٤- اختبار نورث ويسترن Northwestern Syntax Test (NSST):

- وضع هذا الاختبار لي Lee (١٩٧٠).
- يقيس هذا الاختبار الفهم السينتاكتي.
- يستخدم لقياس الفهم السينتاكتي لدي الأعمار من (٣) إلى (٨) سنوات.
- في هذا الاختبار يتم وضع جملتين لهما نفس البنية السطحية ولكن تختلفان في معناهما.
- يقرأ الطفل الجملتين وأمامه صورة وما على المفحوص سوى أن يؤشر على الجملة التي يتطابق معناها مع معنى الجملة (Vivain et . al ,1974).

من خلال العرض السابق يمكن ملاحظة أهم النقاط التالية:

- أن التحليل السينتاكتي يخص ترتيب وحدات التركيب اللغوي مما يؤدي إلى معنى مفهوم وكذلك فهم العلاقات بين وحدات التركيب اللغوي، ومن ثم فإن عمليتي التحليل السينتاكتي والسيمانتي عمليتان متكاملتان.
- عملية التحليل السينتاكتي لا تتم بمعزل أيضا عن عملية التجهيز المعجمي، وهو ما يشير إلى أن عمليات الفهم اللغوي تعمل بطريقة متوازية ومتكاملة في آن واحد.
- أن قصور التجهيز السينتاكتي يؤدي إلى قصور التجهيز السيمانتي والعكس صحيح.

- يقوم قياس الفهم السينتاكتي على تغيير البنية السطحية للجملة، مما يؤدي أحيانا إلى تغيير المعنى - والمجهز الجيد هو الذي يستطيع التوصل إلى اختلاف المعنى نتيجة التغيير.
- أن المعنى غاية وأصل أي تركيب لغوي.
- أن التجهيز السينتاكتي يمكن تعريفه في المؤلف الحالي كما يلي: التجهيز السينتاكتي هو المعالجة الذهنية للتركيب اللغوي (الجمل أو العبارات) لتحديد مكوناته والعلاقات السينتاكتية بين هذه المكونات والدور الذي يؤديه كل مكون في هذا التركيب والقدرة على نظم وإعادة ترتيب مكوناته مما يؤدي إلى معنى مفهوم.

الفصل الرابع

تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال

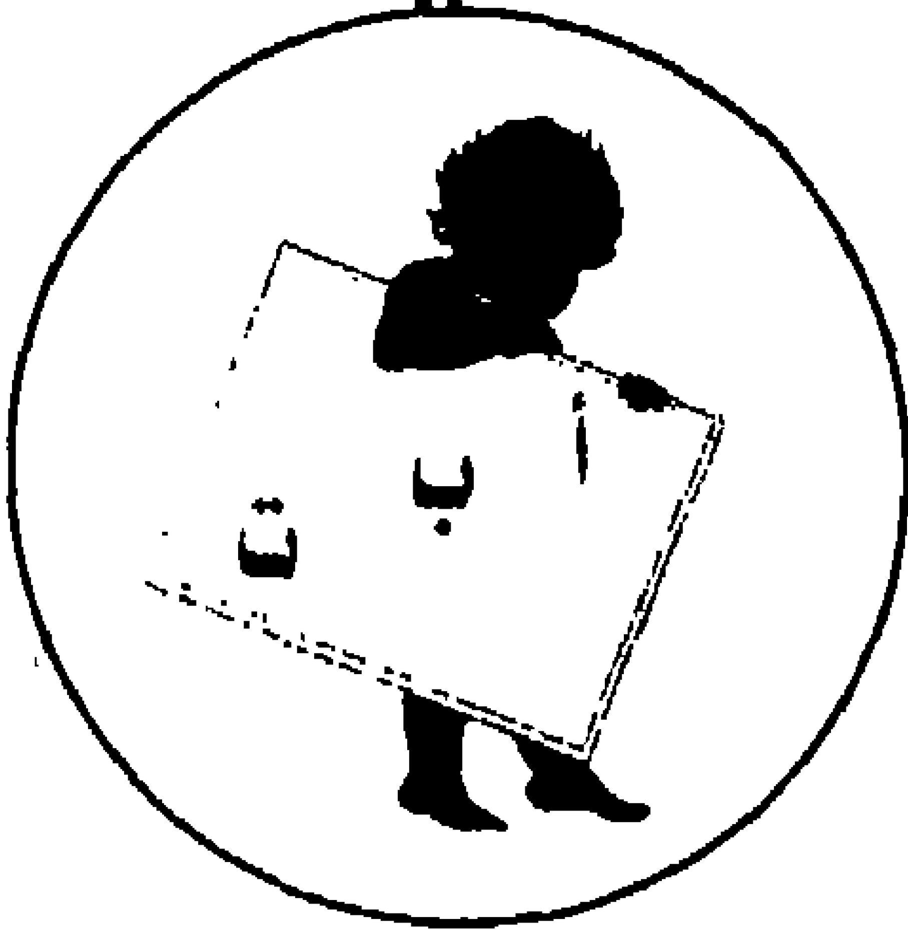
أولا: المرحلة الحسية الحركية أو مرحلة الذكاء الحسي الحركي.

ثانيا: نمو اللغة وإدراكها في مرحلة ما قبل المفاهيم.

ثالثا: مرحلة التفكير الحدسي أو مرحلة التفكير غير المنطقي.

رابعا: مرحلة العمليات المحسوسة.

خامسا: علم النفس المعرفي وفهم اللغة.



تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال:

لم أجد بديلا لدراسة تطور إدراك المفاهيم بعامة وتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية بخاصة لدى الأطفال إلا نظرية جان بياجيه(*) Jean Piget (١٨٩٦ - ١٩٨٠) إذ حاولت جاهدا النظر في العديد من نظريات علم النفس، ونظريات فهم الشخصية للتأطير لهذا الجانب فاستعصي على الوصول إلى فهم ناجح أو حتى محاولة ناجحة يتم من خلال رصد هذا الجانب من وجهة نظر أكثرمن نظرية، إلا أن كل قراءة، وكل محاولة، قد أشاحت بوجهها معلنة الرفض وعدم القبول لأي محاولة ناجحة أو حتى تقترب من النجاح، إلا ما عرضناه على نظرية جان بياجيه. فما عرضنا الأمر على فكر جان بياجيه حتى وجدنا فيما ذهب إليه ما يشفي غلتنا ويسد مأربنا ويقضي حاجتنا.

لكن يبدو سؤال ملح في الإجابة:

ولماذا لم نجد ما يشفي غلتنا ويسد مأربنا ويقضي حاجتنا إلا في نظرية جان بياجيه؟

وتأتي الإجابة على وجه السرعة من خلال طبيعة دراسات ونظرية جان بياجيه والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

(*) جان بياجيه عالم حيوان، اهتم بدراسة فلسفة المعرفة والسياق، ولد بمدينة نيوشاتل بسويسرا علم ١٨٩٦م، عاش طفولته في أحضان أم ذكية نشطة ولكنها كانت عصابية بعض الشيء، وأب عالم كان يبدو مختلفا عن ثورات زوجته العصبية الانفعالية إلى أيام طفولته التي كانت تتسم بالوحدة، وذلك حين يقول: لقد بدأت أهجر اللعب في سبيل العمل الجاد في وقت مبكر جدا، وكنت دائما أمقت الابتعاد عن الواقع، وهو اتجاه أعزوه إلى ضعف الصحة العقلية لوالدتي، وكان هذا العامل المقلق في بداية دراساتي بعلم النفس هو الذي جعلني أهتم اهتماما شديدا بمسائل التحليل النفسي، وعلم النفس الرياضي، ومع أن هذا الاهتمام قد ساعدني على تحقيق الاستقلال، وتوسيع خلفيتي الثقافية، إلا أنني لم أشعر أبدا منذ ذلك الوقت برغبة في زيادة تعمقي في هذا الاتجاه بالذات، بل كنت أفضل كثيرا أن أدرس الاتجاهات القياسية وعمل العقل أكثر من اهتمامي بدراسة الميكانيزمات والحيل اللاشعورية (هنري وماير: ١٩٨١: ٨٧).

١- أن جان بياجيه يعد واحدا من أقطاب علم نفس الطفل، إذ ظل عاكفا ومكرسا لجهده ما يناهز الستين عاما في دراسة النمو العقلي لدى الطفل، فقد قام جان بياجيه ومعاونوه في معهد جان جاك روسو التابع لجامعة جنيف خلال الستين عاما بدراسة جميع جوانب النمو العقلي عند الطفل، دراسة مستفيضة متعمقة، وحدد نتيجة لهذا معالم تطوره بطريقة رائدة وفريدة، فدرس تطور تفكير الطفل بشكل عام، وحدد المراحل التي يمر بها من الميلاد حتى البلوغ، ووصف الخصائص الكيفية المميزة لجميع هذه المراحل وصفا مفصلا ودقيقا، كما كشف عن صميم التراكيب العقلية المميزة لكل مرحلة، بالإضافة إلى ذلك قام بياجيه ومعاونوه بدراسة الجوانب والمجالات المتخصصة مثل: اللغة (محور اهتمامنا الحالي) والحكم الخلقي واللعب، كما درس تطور معرفة الطفل عن مفهوم العدد والمسافة والزمن والمنطق والواقع والهندسة ومشكلات عديدة أخرى مثل الكم والحجم والوزن والكثافة والإدراك، بل ولقد كان بياجيه يؤمن إيمانا راسخا بأن التغيرات النمائية تعد من التغيرات الجديرة بالدراسة في حد ذاتها وأن تطور التراكيب العقلية والعناصر الوظيفية يجب أن تحظى باهتمام الباحثين، فضلا عن أنه لا يمكن فهم سلوك الشخص الكبير فهما دقيقا إلا في إطار النظرة النمائية للكائن الحي.

٢- أن نظرية جان بياجيه تعد واحدة من النظريات التي حاولت تفسير السلوك الإنساني في ضوء النظرة التحليلية، ورغم أن نظرية جان بياجيه ونظرية التحليل النفسي يشتركان في الغرض ذاته، هو محاولة تفسير السلوك الإنساني داخل نظام واحد متكامل وفهم عميق مع تجنب المعطيات الكمية، إلا أن نظرية جان بياجيه اعتمدت في نظرها

وبتركيز شديد على الجانب المعرفي بكل جوانبه بعيدا عن الصراعات في السلوك الإنساني.

٣- كما أن المبادئ الرئيسة لنظرية جان بياجيه وما خرج به من نتائج جاءت مخاضا لدراسة سلوك الطفل، ولم تأت نتاجا للدراسات والأبحاث التي أجريت على الحيوانات، وفي ذلك يقول جان بياجيه في أحد كتاباته سنة ١٩٦٧ عندما علق قائلا: إن نظرية التعلم لـ «هل» و «طولمان» وزملائهما لم يكن لها سوي أثر ضئيل على التعلم وغيره من المهن التدريبية؛ وذلك لأنها تقوم على دراسة القوارض وليس الأطفال(*)، وخاصة فئران المعمل.

٤- أهمية ما توصل إليه جان بياجيه في هذا الجانب، أي في جانب النمو المعرفي بعامة والنمو اللغوي بخاصة، هذا بالإضافة إلى انتشار ما توصل إليه جان بياجيه انتشارا واسعا والاستعانة بهذه الأعمال في المجالات التربوية والنفسية على نطاق واسع وفي أنحاء متفرقة من العالم، وفي هذا الصدد تؤكد روث بيرو على أهمية أعمال جان بياجيه ودراساته بقولها: «إن أي دراسة للطفولة والنمو لا تستقيم بدون استيعاب لنظريته وأعماله وما أثارته في البحث السيكولوجي من قضايا وفتحته من آفاق، ولعل أبرز الأدلة على عظمة أعمال بياجيه أن علماء النفس في الشرق والغرب، في أمريكا وروسيا على السواء يتفقون على ما استقرت عليه مدرسته من حقائق يناقشونها ويحاولون مواءمتها مع واقع بلادهم الثقافي.

(*) قام جان بياجيه ببناء نظريته في النمو المعرفي من الوجهة التحليلية الكيفية وذلك من خلال دراساته التي أجريت على أطفاله الثلاثة الذين ولدوا في السنوات ١٩٢٥، ١٩٢٧، ١٩٣١، وقد وصفت الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٣٩ بأنها الفترة التي كرسها لوضع مفهومه عن المكونات النفسية والذي كان من نتيجته ظهور نظريته في النمو المعرفي (هنري وماير: ١٩٨١).

٥- كما تكمن أهمية أعمال جان بياجيه في المنهج الذي استخدمه في هذه الأعمال، فقد استحدث بياجيه طريقة جديدة للمعالجة أو منهجا جديدا للدراسة في مجال تفكير الطفل، أطلق عليها اسم الطريقة الكلينيكية Clinical Method.

٦- أن جان بياجيه لم تهمل نظريته عند تحليلها لمراحل النمو المعرفي من الوجهة التحليلية للجانب اللغوي، بل ضمن نظريته هذا الجانب فضلا عن أنه نظر بالدراسة إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه اللغة في نمو وتطور التفكير، وإن كان قد ذهب معترضا على اعتبار فكرة أن اللغة مسئولة بشكل عام عن التفكير، إلا أننا نجده يرى أن للغة دورا فاعلا في ارتقاء عملية التفكير وتطورها، إذ يذهب جان بياجيه إلى أن اللغة تعد انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال، كما أنها تشمل الصيغ والأشكال الأولى للعب والتخيل الرمزي، ومن ثم فإنها تلعب دورا مساعدا في مجال التفكير الرمزي، وأنها تعد ضرورية للمستويات العليا للتفكير المنطقي.

٧- أن استقصاء المؤلف للكتابات السابقة التي وقعت في يده قد تناولت تطور اللغة لدى الأطفال معتمدة في تناولها على التقسيم الزمني سنة بسنة بدون الأخذ في الاعتبار لطبيعة النمو المعرفي للطفل، الأمر الذي جعل أساس التناول بهذا الشكل أساسا يقوم على التجزيء المخل والإسراف في التفاصيل، ودون النظر إلى طبيعة تفكير الطفل، بينما تناولنا لطبيعة نمو وإدراك مفاهيم اللغة لدى الأطفال في ضوء نظرية جان بياجيه يوفر لنا دراسة هذا الموضوع في مراحل عمرية تتضمن أكثر من سنة واحدة، فضلا عن أن هذه النظرية تجعلنا في التناول لا نفارق طبيعة النمو المعرفي، وهو ما يوفر نظرة تكاملية في التناول، وهو أسلوب في التناول يوفر أساسا نخاله متكاملا ودامجا للناحية الكمية والكيفية لعملية نمو وتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية.

٨- إن اعتمادنا للأساس السابق في التناول بالإضافة إلى ما تقدم يوفر لنا مرونة واضحة في إضافة إسهامات الآخرين ضمن التقسيمات الزمنية للنظرية بالتكامل مع الأسس التي تمثل طبيعة التفكير والنمو لدى الأطفال داخل كل مرحلة وهو الأمر الذي يشير - وننبه إليه مشددين - بأن ما هو مكتوب في ضوء ما تفرضه تقسيمات هذه النظرية لا يمثل فكرا خالصا للنظرية بقدر ما يمثل التقسيم الكمي والكيفي لها.

ولما تقدم فإننا هنا نعرض لنظرية جان بياجيه في النمو العقلي للطفل، محاولين في عرضنا قدر الإمكان ليس عرض النظرية بكل جوانبها ولكن محاولة عرضها في جانبها العقلي - اللغوي دامجين كل ذلك مع الإدراك وطبيعته، وبذا يكون منهجنا خروجا على المألوف فيما تواتر عليه الحديث عند عرض نظرية جان بياجيه، بل يمكن القول أن ما سيتم عرضه سوف يعبر عن الفهم الخاص للمؤلف وللنظرية، أو ما يعتبر مكملا للنظرية،كما أن ما سنعرضه في هذا الإطا قد يمثل في بعض جنباته توليفا للعلم مع النظرية من زوايا أخرى.

والآن دعنا نشير إلى المراحل الأساسية للنمو العقلي التي يمر بها الأطفال من وجهة نظر جان بياجيه.

تنقسم مراحل النمو العقلي عند الطفل إلى أربع مراحل أساسية يمكن إجمالها فيما يلي:

١- المرحلة الحسية - الحركية Sensory - Motoroperiod وتمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى سن الثانية.

٢- مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات التصورية Per - Operational or Represental Period: وهي مرحلة تمتد من السنة الثانية حتى السابعة (٢-٧ سنوات).

٣- مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة. Concerete Operation وهي مرحلة تمتد من السنة السابعة حتى الحادية عشر (٧-١١ سنة).

٤- مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation: وهي مرحلة تمتد من السنة الحادية عشرة وطول فترة المراهقة وما بعدها.

وهذه المراحل الأربع يمكن تقسيمها إلى مرحلتين رئيستين كبيرتين من زاوية ما أسماه علماء النفس، وما أسماه بياجيه نفسه بالتفكير المنطقي Log-ical Thinking هذا رغم صعوبة تحديد ما المراد بالتفكير المنطقي أحيانا في بعض الكائنات، وما إذا كان التفكير المنطقي يراد به التفكير الشكلي أو لا، إلا أنه توجد بعض الهاديات من بعض الكتابات تشير إلى أن التفكير المنطقي يخص المرحلتين الأخيرتين في التقسيم السابق، أما المرحلتين الأوليين فإنهما يخصان مرحلة التفكير غير المنطقي أو مرحلة التفكير قبل المنطقي، وفي هذا الإطار تشير ليلى كرم الدين (١٩٨٨) إلى أن بياجيه يدمج في بعض كتابات المرحلة الحسية - الحركية ومرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات في مرحلة واحدة ويسميها حقبة التفكير غير المنطقي أو حقبة ما قبل العمليات Per- Logical Or Per- Operational Period بينما يدمج مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة ومرحلة العمليات الشكلية في حقبة واحدة ويسميها حقبة التفكير المنطقي. Logical Or Operational Period.

وبذا نلحظ من خلال هذا التقسيم إذا ما تم اعتماده تقسيما للدراسة إلى تقسيم النمو العقلي إلى مرحلتين، ألا وهما:

١- مرحلة التفكير غير المنطقي، وتمتد من الميلاد حتى سن السابعة.

٢- مرحلة التفكير المنطقي، وتمتد من السابعة حتى نهاية فترة المراهقة وما بعدها، ويبلغ التفكير المنطقي نضجه وذلك بوصوله إلى التفكير الشكلي، كما يشير تطور التفكير المنطقي إلى الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية.

كما أن هناك تقسيما آخر لنمو السلوك العقلي غير منفصل عن مراحل النمو العقلي الرئيسة السابقة التي تم ذكرها، وهذا التقسيم لمراحل النمو العقلي يمكن إجماله فيما يلي:

يذهب بعض الكتاب إلى أن بياجيه يقسم النمو العقلي إلى مرحلتين أساسيتين ألا وهما:

١- مرحلة التفكير غير المنطقي.

٢- مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية وتمتد من العام الثاني إلى الحادية عشر، وهذه المرحلة تسمى مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية، وتنقسم هذه المرحلة إلى أربع مراحل فرعية هي:

أ- مرحلة ما قبل المفاهيم Preconceptual Stage وتمتد من الثانية إلى الرابعة.

ب- مرحلة الحدس Intutive Stage وتمتد من الرابعة حتى السابعة.

ج - مرحلة العمليات المحسوسة Concdrete Opertion وتمتد من عمر السابعة حتى الحادية عشرة.

د- مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية، أو مرحلة التفكير الناضج القائم على استخدام المفاهيم اللغوية والدينية أو المدركات الكلية، وهي مرحلة تبدأ من سن الحادية عشرة تقريبا.

وإذا ما أردنا الدمج بين التقسيمين السابقين، حتى يتسنى لنا دراسة طبيعة إدراك المفاهيم، فإننا يمكن أن نشير إلى تجميع هذه التقسيمات على اختلافها كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤-١) تقسيمات مراحل النمو المعرفي في نظرية جان بياجيه

	المرحلة العمرية	التقسيم الأول	التقسيم الثاني
الحسية الحركية	٠ - ٢	مرحلة التفكير غير المنطقي	مرحلة الذكاء الحسي - الحركي
التفكير الحدسي	٢- ٤	مرحلة التفكير غير المنطقي	مرحلة التفكير المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية
التفكير التصوري	٤ - ٧	مرحلة التفكير غير المنطقي	
التفكير الحسي	٧ - ١١	التفكير المنطقي العياني	
التفكير الشكلي	١١- المراهقة	التفكير المنطقي الشكلي	

وفيما يلي استعراض لطبيعة نمو الكلام وإدراك اللغة لدى الأطفال:

أولا: المرحلة الحسية الحركية: Sensory Motor Phase أو مرحلة الذكاء الحسي - الحركي:

تمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية تقريبا، وفي هذه المرحلة تتمثل الأشكال الأولى للكلام لدى الأطفال في الصراخ والمناغاة

والإيماءات. ويعد الصراخ(*) هو اللغة السائدة لدى الطفل في شهوره الأولى، ثم بعد ذلك تأخذ صيحات الطفل وصراخه في التمايز تدريجيا، وتبدو الأم

(*) يبدأ الطفل استقباله لرحم الدنيا بصرخة الميلاد وهي أول أصوات يصدرها الطفل في وجه المجتمع الذي يتلقاه ونور الدنيا الذي يتلقفه، ورغم أن جميع أطفال الدنيا يشتركون في إصدار هذه الصرخة إلا أنه لا يوجد أحد من الناس وقد فهم مراد الطفل ومأربه من هذه الصرخة التي تدوي في صحن الدار.

ورغم أن الصراخ والعويل أمر تأنفه نفوس الخلائق، ولا تألفه سجايا العباد ولا يروم لها ولا تبتغي سماعه آذان الدنيا، إلا أن هذه الصرخة هي الوحيدة التي يشنف كل الناس آذانهم لسماعها وتروم لها سجايا الوالدين والعشير، ويتلقاها أهل الدار بالزغاريد وبكل سرور وحبور وانبلاج صدر، لتبقى الصرخة الوحيدة التي يعظم لها الجميع ويتلقي لأجلها الأهل والوالدان التحايا والتهنئة والتبريكات، فسبحان الله الذي أهل العباد لكل صحيح وسليم.

فهل صرخة الطفل الأولى لغة يفهم منها شيء ؟

ولقد لفت انتباهنا سؤال كهذا:

لماذا يتلقف الطفل رحم الدنيا ونور المعمورة بالصراخ وليس بالضحك ؟

ثم دعني أسأل بصورة أخرى: ماذا يحدث للأهل والعشير والمحيطين لو أن طفلا نزل من رحم أمه إلى رحم الدنيا ضاحكا مقهقها ؟

أزعم بأن هذا الأمر لو حدث لهال الناس وانفضوا خوفا أو فزعا، فسبحان الله رب العالمين ؟

إن الطفل يبدأ لحظة ميلاده بصرخة ولا يبدأها بضحكة، لأنه انتقل من مكان كان يأتيه فيه الطعام والشراب عن طريق الحبل السري دونما أدنى معاناة أو مجهود. إنه كان يعيش في مكان مكيف بأفخر أنواع أجهزة التكييف. فهو في مكان غير متغير الحرارة. مكيف الضغط، لين المخادع، مرن الوسائد، معزول عزلا شبه تام عن غوغاء الأصوات الجوفاء، وصخب الخلائق الذين لا يعرفون أدبا يحافظون به على جمال البيئة من أي تلوث ضوضائي، إنه مكان يليق به كل وصف كريم وكل أدب قويم، إنه مكان مشتق من أدق صفات الله جمالا، ومن أرفع صفات الله كمالا، إنه الرحم المشتق من الرحمة التي تتجلى فيها أسمى نعوت الجمال لرب الجمال الله رب العالمين. فتبارك الله أحسن الخالقين، وها هو ينفصل منهزما، ويخرج منخذلا تاركا هذا النعيم المقيم في حشايا أطهر المخلوقات وأحن عباد الله وأكرم خلائق رب العالمين، وأذكى من حملت الأرض على جلدتها.. إنه بطن الأم التي تخاف على جنينها أكثر من خوفها على عينيها ونفسها التي بين جنبيها حتى يبلغ من كرم الأم أنها ترفق بجنينها من أي اهتزازة عنيفة أو أي حركة فجائية، بل قد يصل حد حنو الأم على جنينها أنها تنام على ظهرها الساعات الطوال حتى لا تسبب لجنينها أي =

لكثرة معاشرتها لطفلها أكثر الناس قدرة على التواصل لدى الطفل، فهي تستطيع حتى خلال الأسابيع الأولى من حياة طفلها أن تميز وتدرك ما تعنيه نبرة وشدة صياحه.

ويعتبر إحساس الطفل بالمثيرات الفسيولوجية والفيزيقية والتغير فيها باعثا شديدا على الصراخ لدى الطفل، فالجوع، والبلل، والألم، ودرجة حرارة السائل الذي يتغذي عليه من أكثر الأسباب الباعثة لدى الأطفال الرضع في أسابيعهم الأولى على الصياح والصراخ، وخلال الشهور الثلاثة الأولى يكون الطفل قد تعلم بأن الصراخ وسيلة فاعلة لجذب انتباه المحيطين به، وهو يتعمد الصراخ من سن الأربعة أشهر حينما يتوقف أحد الأشخاص عن اللعب معه، وفي سن الخمسة أشهر يزيد صراخه إذا دخل أحد أفراد الأسرة ولم يعطه اهتماما.

وفي الشهر الثاني والثالث يكون الطفل قد أصبح قادرا على إحداث عدد لا بأس به من الأصوات التي تتمثل في مناغاته أو تغثغته Babbling؛ وهي مرحلة من إصدار الأصوات يعتقد أنها وراثية في بني الإنسان، وذلك لأن الأطفال الصم يناغون أيضا، وتمتد هذه الفترة من ستة أشهر إلى اثني عشر شهرا.

= إزعاجا حتى ولو كان صغيرا هينا بحسب ظن الآخرين، وليت الأبناء يقدرون ذلك للأمهات ؟!!

إنه في لحظة الميلاد يهجر كل هذا ليجد صخب الصاخبين، ولغط اللاغطين، وعويل المحيطين، وصراخ المجاورين ونظرات الحاقدين.. إنه يترك مكانا بالوصف المتقدم وأعظم في الوصف مما تقدم، ليجد درجات حرارة غير مسبوق له أن عايشها، وضغطا جويا غير مألوف له أن مارس فيه حياته، ومجاهدة بنفسه وبكل طاقاته أن يتنفس جرعة هواء ملوثة فيها زاد حياته، وكأنه بالفطرة الإلهية يعلم أنه نزل إلى الدنيا ليكابد فيها مصيرا مجهولا، ويصارع فيها كل خصم عنيد عتيد، إنه نزل إلى الدنيا وكأنه قد علم فطرة رب العالمين ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ ④﴾ [البلد].. ولم لا.. وهل الرحم الجديد.. رحم الدنيا إلا مكان تجلي فيه صفات الخسة والانحطاط والتضاؤل والحقارة والضعة، أو ليس لفظ الدنيا قد جاء من الدنو أو من الدناءة !! إن الصرخة الأولى أخالها من وجهة نظري لكل ما تقدم أو يزيد.

وتصل المناغاة إلى قمتها عندما يصل الطفل إلى سن تسعة أشهر تقريبا لتشكل هذه المناغاة والأصوات التي تشكل مضمونها أساسا لنمو الكلام الحقيقي، أي أنه من الناحية الكيفية لارتقاء اللغة وتطورها لدى الطفل يمكن أن نلحظ أن خلال السنة الأولى يكون قد بدأت عملية اكتساب النظام الصوتي Phonological وارتقائها لديه، وهي مرحلة تشير إلى بروز القواعد التي يتم من خلالها تركيب الأصوات في تتابعات قابلة للنطق في اللغة، وربط هذه التتابعات في وحدات أكبر منها.

على أننا هنا يجب أن نفرق بين مستويين من الأصوات التي يتعامل معها الطفل عند اكتساب اللغة: المستوى الأول: الأصوات التي ينتجها الطفل، وتتمثل الأصوات التي ينتجها الطفل والتي تكون مصاحبة لشعور الطفل بالراحة أو عدم الراحة، كإصداره لأصوات تشبه الهديل أو الضحكات الخافتة في حالة الراحة واللذة، أو إصداره للصرخات والبكاء في حالة الجوع أو الألم أو البلل.

فالطفل في الأسابيع الأولى من حياته يستطيع أن يحدث أصواتا بشكل آلي لا إرادي نتيجة للعديد من الدوافع، وتعتبر هذه الأشكال الصوتية الصادرة عن الطفل المادة الأولية الخام التي ينحت منها الطفل أصوات الحروف المختلفة وتمتد هذه المرحلة لدى بعض العلماء حتى الشهر الرابع، ويذهب هؤلاء العلماء إلى أنه بداية من الشهر الخامس من حياة الطفل تبدأ هذه الأصوات في أخذ معنى آخر، فبعد أن كانت هذه الأصوات خلال الشهور الأربعة الأولى تصدر بصورة آلية لا إرادية، فإن هذه الأصوات تبدأ بداية من الشهر الخامس في إحداث تأثيرات نفسية في نفس الطفل نتيجة لتكرار هذه الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه. ونرى أن إحداث تأثيرات نفسية في نفس الطفل لا يحدث نتيجة لتكرار هذه الأصوات فقط، إنما تحدث هذه

التأثيرات الإيجابية في نفسية الطفل نتيجة لتدعيم وتعزيز الطفل عند إصداره لهذه الأصوات، إذ إنه من المعروف بداهة أن الاستجابات التي تترك أثرا إيجابيا أو مريحا يميل الفرد إلى تكرارها فالطفل الذي ينطق الشكل الصوتي «ما» أو «دا» ويكرره سوف ينتج عنه شكل صوتي أكبر هو«ماما» أو «دادا» وهي أصوات سوف تلقي تعزيزا من الأم والأب، وهو ما يجعل الطفل يميل لتكرارها.

ورغم أن الطفل في نهاية سنته الأولى يكون قد بدأ في إنتاج بعض المجموعات الصوتية - كتلك التي أوردناها وغيرها - إلا أن هذه المجموعات الصوتية لا تتعدي حدود أو مواصفات اللغة الوسيطة سواء في شكلها أو في مدلولها، فهي لغة تساعد الطفل على تحقيق وظيفتين رئيستين: الوظيفة التواصلية التي بموجبها يرفض، ويطلب، ويشير...إلخ، والوظيفة المرجعية التي يحدد عن طريقها الموضوعات والأحداث، لتتسم هذه المرحلة بإنتاج الكلمات المنفصلة التي تؤهله إلى مرحلة إنتاج الكلمات في سلاسل متصلة ذات معني، إذ سوف يؤدي هذا التكرار إلى «ماما» و «دادا» وهو ما سوف يؤدي بالتبعية إلى فرحة الوالدين، الأمر الذي سوف يجعلهم منفرجي الأسارير ومبتسمي الثغر ومنشرحي الصدر، وسوف يقومون بحمل الطفل وتقبيله مما يؤدي إلى تدعيم هذا السلوك لدى الطفل فيميل إلى تكراره ومن ثم يحدث الاكتساب ويتولد المعنى.

أما المستوى الثاني من الأصوات فهي الأصوات التي يسمعها الطفل والتي تعد ذات أهمية في اكتساب ونمو اللغة لديه، فالأطفال أثناء مرورهم بعملية الاكتساب يتعلمون التعرف على أصوات لغتهم، وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التمييز بين الأصوات البشرية، والأصوات الأخرى، وبعد ذلك عليهم اكتشاف الاختلافات بين الأصوات البشرية، وأخيرا عليهم تحديد تلك

الأصوات الهامة للغة التي يكتسبونها، وما هي الأصوات التي يمكن أن تتألف وتركب معا، هنالك، يمكن القول بأن الطفل في هذه المرحلة أصبح قادرا على ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق، فيتمثل أنواع التلفظ التي يتمثل فيها كل من «الوحدات الصغري للكلام Phonemes» و«البناء الصوتي Morphemes» وفي هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباه المفاهيم.

وبغض النظر عن وجهات نظر المنظرين السابقين فإن غالبية اللغويين يوافقون على أن تتابع نمو اللغة يحدث خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل (أي نمو اللغة يكون في تتابع مستمر خلال الـ٥ سنوات الأولى).

السنة الأولى، الصراخ يكون مقدمة اللغة، ثم تبدأ الأصوات التي يصدرها للطفل تتزايد خلال الشهور الأولى بسرعة، حيث يصدر الطفل الصرخات الانعكاسية خلال الـ ٨ أسابيع الأولى لتبدأ هذه الصرخات الأولية من الانحراف في الصورة العشوائية لتأخذ صورة إشارات تعبر عن حاجات لدى الطفل «الجوع وعدم الراحة» معتبرًا الطفل هذه الصرخات الإشارية آلية الضبط أو التحكم في البيئة، بعد ذلك تبدأ قدرة الطفل لاستقبال اللغة عند مستوى بدائي، كما يتم تأسيس أو تثبيت أو إقامة نظام لاستقبال اللغة، ويذهب بعض الباحثين إلى بداية نمو قدرة الطفل للتمييز بين أصوات الكلام وأصوات غير الكلام، وذلك خلال الأسابيع الأولى من حياة الطفل. وقد أوردت نتائج بحث أجراه Eimas, 1974 في هذا المجال، وجود تغيرات في معدل الرضاعة، واعتبر ذلك دليلاً على أن الطفل الصغير يمكن له أن يتبين الفروق بين الأصوات، ولكي يتم هذا الغرض فقد قام إيماس وزملاؤه بتغيير في المدخل السمعي الصادر للطفل، وقد استطاعوا تبين أو اكتشاف أنه يوجد تغيير في معدل الرضاعة Sucking rate، وقد كان الصوت الأكثر تأثيرًا على

الطفل وكان الطفل يبـدي له استجابة واضحـة هي صوت الأم، ولربما حدث ذلك لأنه الصوت الذي اعتاد سماعه من قبل.

وخلال المدة المتبقية من السـنة الأولى فإن الطفل يتميـز فيهـا بنمو كل المهارات الاستقبالية والتعـبيرية، ففي هذه الفترة يكون الطفل قادرا على إنتاج وإعادة الأصوات المتحـركة مثل: Ahhhh ooooo في ١٥-٢٠ نغمة، لتبدأ نمو مـرحلة المناغاة، والتي فـيهـا يقوم الـطفل بإضافـة أصوات سـاكنة إلى تلك الأصوات المتحركة Ba Ba، ma ma ma.

وهو ما يدلل على نمـو وظيفي لدى الطفل كدالة للنـضج ويتوقف ذلك أيضًا علـى التفاعـلات مع الآخرين الأكـبر منه في نهـاية السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح لديه قدرة أكبر من قبل في الاستجابة للآخرين، ويكون قادرًا على التعرف على الأصوات المألوفة ودلالات ومعاني الأصوات المنعكسة.

ويعد الدمج والتوليف بين المهارات الاستقبالية والتعبيرية أكثر دراماتيكية عندمـا يكون الطفل قـادرًا على تقليد أصـوات الآخـرين، وهي الظاهرة التي تسمى بـ ecolalia (أي ظاهرة تكرار صدى الصوت)، ومن خلال هذه المراحل المبكرة فإن الطفل يستفيد من خلال إصغائه للآخرين ومعايشة المثيرات البصرية والسمعية أو بالأحرى من الإثارات البصرية والسمعية، معرفة أن الكلام يمكن أن يكون سببًا للسعادة والراحـة، وتقريبًا في نهـاية العام الأول يكون الطفل قـادرًا على فهم المحـادثات الكلاميـة وقـادرًا على أن يستـجيب إلى الأوامـر البسيطة مثل أشر إلى الشجرة، بل وفي بعض الحالات يكون قادرًا على إنتاج مثل هذه الكلمات الأولى.

وفي خلال السنة الأولى من حياة الطفل نجد أن تطور النمو اللغوي لديه يتـضـمن قـدرا يبلغ نصف الوحـدات الرئيـسـة وبعض وحـدات الكلمـات البسـيطة، كما أن أول الأصـوات التي تصدر عن الرضيع تكون انعكاسـية في

أساسها، أي تأتي انعكاسا لبعض الأفعال والحركات التي يأتيها الطفل مثل التنفس والبلع والفواق (الزغطة). ولا يكون الطفل في هذه المرحلة قد تعلم بعد أصواتا محددة يعبر بها عن حاجات محددة إلا في حدود ضيقة جدا، وتكون المناغاة بذلك والأصوات التي تمثل مضمونها ليست إلا نشاطا يلهو به الطفل، أي لا يستخدم الطفل أصوات المناغاة باعتبارها أداة من أدوات الاتصال، وإن بقيت فائدة مناغاة الطفل تتمثل في تدريب جهازه الصوتي، ومن هنا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك دلالة ما يصدره من أصوات خلال الشهور الأولى من حياته، ثم يبدأ في النصف الثاني من العام في إدراك دلالة بعض الأصوات بالنسبة له.

ولقد تساءل العلماء: لماذا يناغي الأطفال لأنفسهم رغم أنه لا يكون هناك من يستجيب لأصواتهم ؟

والمعتقد في أن الإجابة على هذا السؤال تتمثل في أن إدراك الطفل لما يصدره من أصوات هو الذي ينبهه ويدفعه إلى زيادة التصويت، وقد ذهب العلماء إلى أن الطفل لا يدرك بالفعل حقيقة الأصوات الصادرة عنه خلال الشهرين الأولين بعكس إدراكه لحقيقة الأصوات في النصف الثاني من العام الأول، وقد دللوا على صدق ذلك من أنه قد لوحظ أن الأصوات الصادرة من طفل يتسم أبواه بالصمم والبكم لا تختلف عن الأصوات الصادرة من الرضع ذوي الآباء والأمهات الأسوياء خلال الشهرين الأولين من حياتهم، وهو ما يشير بجلاء- وكما سبق وقلنا آنفا- إلى أن الأصوات المبكرة ما هي إلا نتيجة لنشاط تلقائي صادر عن الجهاز التنفسي والصوتي للطفل.

وقد لوحظ من خلال نتائج البحوث التي أجريت على ملاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل، أنه ينتقل من النطق ببعض أصوات اللغة إلى بعض الأصوات الأخرى، وأن أول أصوات اللغة ظهورا هي أصوات اللغة المتحركة

ثم يليها الأصوات الساكنة، وأن أول أصوات حروف اللغة المتحركة ظهورا هو صوت حرف الألف بكل نغماته الصوتية: مفتوحة، ومضمومة، ومكسورة، وأن أول أصوات حروف اللغة الساكنة ظهورا في لغة الطفل هو صوت حرف الغين (غ غ غ غ . . .) لأنه يقوم على ارتطام وتردد الهواء بالحلق، ثم أصوات حروف الشفة، وأول حروف الشفة ظهورا هو صوت حرف الميم، وصوت حرف الباء.

وقد يتساءل القارئ: وما السبب في ظهور حروف الحركة قبل ظهور الحروف الساكنة في لغة الطفل المبكرة ؟ ثم يثار تساؤل آخر: وما السبب في أن أصوات حروف الشفة هي أول أصوات الحروف الساكنة ظهورا في لغة الطفل مثل صوت حرف الميم والباء؟

وفي إجابتنا على هذين التساؤلين فإنه يمكن تفسير ذلك كما يلي:

إن السبب في ظهور أصوات الحروف المتحركة لدى الطفل قبل ظهور أصوات الحروف الساكنة؛ هو أن أصوات الحروف المتحركة - الألف والواو والياء في اللغة العربية هوائية يساعد في خروجها لدى الطفل مبكرا حركات تنفسه السريعة، فضلا عن أن أصوات هذه الحروف لا تحتاج إلى تآزر عضلي عصبي دقيق لإنتاجها، أما بقية أصوات حروف اللغة وهي أصوات الحروف الساكنة فإن معظمها لا تعتمد في إنتاجها على دفقات الهواء المصاحبة لعملية تنفس الطفل، فضلا عن أصوات هذه الحروف تحتاج إلى تآزر عضلي عصبي.

أما تفسيرنا لسبق الطفل في إنتاج أصوات حروف الشفة من أصوات الحروف الساكنة قبل غيرها، وخاصة أصوات حرفي الباء والميم، إنما يتأتي من وجهة نظرنا في أن الشفتين تعدان من أجزاء جهاز الحركة والصوت اللتين تتلقيان تدريبا مبكرا، فالطفل أثناء ممارسته لعملية الرضاعة بالمص إنما يؤدي إلى تقوية عضلات الشفتين مما يجعلهما أكثر مرونة وأكثر تآزرا من بقية

عضلات جهاز حركة الصوت لدى الطفل، كما أن صوت حرف الميم والباء فضلا عن أنهما من أصوات حروف الشفة، إلا أنهما يفرقان عن بقية أصوات الحروف الساكنة الأخرى في أن أصواتهما تلقي تعزيزا وتدعيما منذ اللحظات الأولى لإخراجهما لأنهما يكونان إذا أتيا موصلان بالمد، للفظين من أحب الألفاظ إلى الوالدين، فالميم وصلا بالفتح الممدود يخرج شبها بلفظ «ماما» وخاصة إذا حدث تكرار تلقائي لصوتين متعاقبين للميم. والأمر كذلك بالنسبة للباء وهو ما يبعث على راحة الوالدين وانفراج أساريرهما وابتسامتهما، بل وقد يصل التدعيم للطفل إلى ضمه إلى صدرهما وتقبيله وهي استجابات تبعث على الراحة والسرور لدى الطفل، مما يجعله يميل إلى تكرارها أملا في الحصول على المزيد من الراحة.

وقد وجد من نتائج البحوث التي أجريت على ملاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل استكمالا لما تم ذكره، أن ٩٠ ٪ من أصوات الحروف الصحيحة المبكرة التي تصدر عن الرضيع تتميز بأنها حلقية Glottals مثل الهاء والوقفات، ولكن هذه الأصوات لا تؤلف عند نهاية السنة الأولى إلا حوالي ٣٠ ٪ من الحروف الصحيحة عند الرضيع، وأما الأصوات الشفوية، والأصوات التي تشترك فيها الشفة والأسنان، والأصوات التي تصدر من خلف الأسنان فلا تكاد توجد في جعبة المولود الجديد، ولكنها تصبح بعد ذلك سائدة وكثيرة الانتشار خلال السنة الأولى، ويرى بعض الباحثين أنه بتمام السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح يمتلك محصولا لغويا يتمثل في حوالي (٤) كلمات، ثم يزداد محصوله من مفردات اللغة زيادة مطردة وسريعة بزيادة واضطراد نموه حتى قيل أنه بتمام السنة السادسة يكون الطفل قد أصبح لديه ما يربو على (٣٠٠) كلمة.

ونحن نرى أن نتائج البحوث الواردة في هذا الإطار يجب ألا تؤخذ مأخذ الوثوق والتصديق المطلق، وذلك لأن نتائج البحوث في هذا الجانب تمثل رصدا للغة الطفل في أحقاب زمنية تمتد من الخمسينيات إلى السبعينيات من القرن العشرين، وهي فترات زمنية كانت محكومة بضوابط ثقافية وإعلامية تتناسب وطبيعة هذه الفترة الزمنية.

وفي خلال السنة الثانية من نمو الطفل تنمو حصيلته من الوحدات الصوتية الأساسية.

فالطفل خلال العام الأول من نموه يستطيع أن يأتي بثماني عشرة وحدة صوتية، وفي نهاية السنة الثانية يستطيع أن يأتي بخمس وعشرين وحدة صوتية، وهو ما يجعل الطفل في نهاية السنة الأولى من العمر قادرا على إنتاج عدد من الكلمات يتراوح من ثلاث إلى أربع كلمات، وعند مستوى سنة ونصف يكون متوسط عدد الكلمات لديه عشرين كلمة تقريبا، وعندما يبلغ الطفل سنتين يرتفع هذا الرقم ارتفاعا شديدا، حيث يصل إلى حوالي (٢٠٠) كلمة تقريبا، وهنا يمكن أن نلاحظ أن تحصيل المفردات اللغوية يكون بطيئا في مرحلة الارتقاء المعرفي «الحسي -الحركي» وفقا لنظرية جان بياجيه.

وبعد أن يكتسب الطفل مجموعة من الأصوات ويتمكن منها تبدأ مرحلة ثانية من مراحل نمو اكتساب اللغة لديه وهي مرحلة اكتساب التراكيب اللغوية والتعبيرات اللفظية التي تتضمن أكثر من كلمة للتعبير عما يريد، لتبدأ مرحلة اكتساب ونمو التراكيب لدى الطفل باستخدام الكلمة التي تقوم مقام الجملة أو التعبيرة اللفظية الكبيرة التي يتبعها الكبار - فالطفل يبدأ في السنة الأولى من نموه أو قبلها بقليل ببعض من الأشهر - لاحظ أنه توجد فروق بين الأطفال - في التعبير عما يريد مستخدما كلمة واحدة تقوم مقام الجملة وهي ما يمكن تسميتها مرحلة «الكلمة - الجملة» Word - Sentence.

فالطفل في هذه المرحلة عندما يريد أن يعبر عن حاجة يبتغيها لا يقول: «أريد كذا. . » بل يلجأ إلى استخدام كلمة واحدة تعبر عن مراده، فهو إذا أراد أن يأكل تجده يقول: «أكل» أو يقول: «مم» Mum وكأن لغته تعوزه أو لا تسعفه أن يقول: «أنا عاوز أكل»، وإذا أراد أن يشكو من صديقه أو أخيه الذي ضربه تجده يقول: «ضربني» لتقوم هذه الكلمة مقام الجملة «فلان ضربني».

وفي الفترة من (١٨) شهرا إلى (٢٤) شهرا - أي من سنة ونصف إلى سنتين - يبدأ الأطفال في تركيب الكلمات للتعبير عما يريدون، وغالبا ما تكون تعبيراتهم اللغوية يشيع فيها استخدام كلمتين معا.

كما تنمو قدرته اللغوية، حيث يبدأ في استخدام الكلمات على أساس من الفهم، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر، ويصبح كلامه مفهوما، أي أن اللغة في هذه المرحلة من تطور نمو الطفل تقوم بوظيفتها الأساسية في الاتصال والفهم.

على أننا يجب أن نلحظ أن التطور في نمو اللغة لدى الطفل لا يتم بمعزل عن جوانب النمو الأخري لديه، فالنمو اللغوي يتأثر سلبا وإيجابا بنمو الطفل في جميع النواحي الاجتماعية والانفعالية والعقلية والجسمية والفسيولوجية، كما أن نمو اللغة يؤثر أيضا في نمو جميع هذه النواحي، فالعلاقة بين جميع مكونات الشخصية تقوم على مبدأ التفاعل والتكامل، ففي خلال المرحلة الحسية الحركية هذه (من الميلاد حتى سنتين) يعتمد النمو على التوافق مع البيئة، لأن النمو عند جان بياجيه هو نوع من التوافق والمواءمة مع البيئة وأن تطور نمو قدرة الطفل على التوافق مع البيئة ما هو إلا دالة طردية تدلل على التطور والتقدم في النمو.

وخلال هذه المرحلة فإن عـمليات التوافق والمواءمة تعتمـد على الخبرات الحسية والحركية المباشرة للبيئة ولا يكون للكلمات أو الرموز إلا دور ضئيل في تفاعل الطـفل مع البيئـة، أي أن النمو العـقلي في العامين الأولين من حـياة الطفل هو نمو حـسي حركي، وأن هذه المرحلة من مـراحل النمو تتـتابع في عدة مراحل ثمانية فرعية تعتمد في مجملها على الأفعال المنعكسة والإرجاعات الدورية، ففي هذه المرحلة يسيطر على النشـاط العقلي عند الطفل ذلك التآزر بين الأفعال البسيـطة وبين الإدراكات الحسية والأفعال الحركيـة، لتكون فعالية النشاط الحسي الحـركي عند الطفل مؤشرا هاما على زيادة النمـو العقلي لديه في المراحل التـالية، ويتـمثل هذا الاضطراد أو الزيادة في الـنمو خلال الـعام الثانـي من عمر الطـفل في تعلم مقـومات السلوك العـقلي الذي يرتكز على عمليـات ترميـز الأشيـاء والظواهر والمواقف، حيث يبـدأ في تعلم استـخدام الرموز اللغوية كتمثيلات عقلية تحل محل الأشياء، وهو ما يعد مظهرا أساسيا من مظاهر النمـو العقلي لديه، لتـأخذ بعـد ذلك عمليـاته العقليـة كالتـذكر والتفكير وغيرها طابعها الرمزي وما ينطوي عليه ذلك من تطور واضح في نمو الطفل؛ أي أن الطفل بزيادة ترميزه للأشياء والأحـداث واستخدامه للغة يزداد نموه العقلي، فتنمو لديه القدرة على التـذكر والاحتفاظ، وهنا يمكن القول بأن الطفل قد أصبـح لديه نمو مضطرد للأشياء ورمـوز اللغة؛ لأن الإدراك ما هو إلا تأويل وتفسير المدرك الخارجي ووسيلة الطفل في هذه اللغة.

وننوه هنا، إلى أن هناك نوعين من التغـيرات التي تطرأ على نمو الطفل خلال سنتيه الأوليين وتؤثر على نمو اللغة لديه، ألا وهما:

١- الخبرة بالأطعـمة الصلبة التي تنبه عمليـات المضغ وتدرب عضلات الفك، إذ بزيادة نمو الطفل تبدأ عملية المضغ في الزيادة وتتناقص في المقابل عـملية الرضـاعة والامتـصاص Sucking Pads، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استـعمال وسائد وعضلات الامتـصاص الموجودة في خدي الطفل فيترتب على ذلك تغيير في شكل التجويف الفمي.

٢- التسنين: كذلك تنمو للرضيع أسنان أمامية يكون عددها في العادة أربع عليا وأربع سفلي في نهاية السنة الأولي، مما يؤدي إلى تكوين جدار أمامي جديد في التجويف الفمي وإلي إمكان التلفظ بالأصوات الصحيحة التي تخرج من بين الأسنان أو من ورائها.

ولا يفوتنا- ونحن نذكر للقارئ بأن قدرة الطفل على التذكر في هذه المرحلة تبدأ في التزايد- أن ننبه إلى شيئين مهمين:

الأول: هو أن زيادة قدرة الطفل على التذكر في هذه المرحلة تفيد بأن الطفل تزداد لديه القدرة على الاحتفاظ بالمدخلات اللغوية والتي تكون كلها حسية وترتبط بأشياء عيانية، أي أن الطفل يبدأ في إنماء قاموسه اللغوي، لكنه قد لوحظ وجود بعض الأخطاء الفادحة في أسلوب نقل المدلول اللفظي للشيء إلى الطفل، إذ غالبا ما تعمد الأمهات والمربيات في دور الحضانة إلى تسمية الأشياء الموجودة للطفل في البيئة تسمية محرفة أو مبتورة أو ناقصة؛ فينقلها الطفل إلى قاموس لغته ويختزنها محرفة أو مبتورة أو ناقصة، فبعض الأمهات والمربيات- إن لم يكن كلهن- يقمن مثلا بلفظ بعض الكلمات الصعبة للطفل بغير حقيقتها اللغوية، كأن يشير الطفل سائلا عن التليفزيون فتقوم الأم أو المربية قائلة: هذا «زيون» حاذفة بذلك جزءا من الكلمة؛ فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة التي نطقتها الأم أو المربية، أو أن تقوم الأم أو المربية بقلب حروف الكلمات التي تعبر عن الأشياء في البيئة فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة الخاطئة التي نطق بها، فإذا ما شب الطفل وقويت ملكاته وزادت قدراته وجد أن أسماء الأشياء التي سبق وأن تعلمها بصورة ما لا تنطق أسماؤها بنفس الصورة التي تعلمها من قبل، هنالك يؤدي إلى صراع معرفي.

أما الشيء الثاني: إذا كان من مظاهر النمو العقلي لدى الطفل هو زيادة قدرته على التذكر، فإن ذلك لا يعني مطلقا قدرته على التعبير، أو بصورة

أخرى أن زيادة قـدرة الطفل على التذكر ليس مـعناها زيادة قدرة الطفل على التعبيـر بنفس القدر، واعتقاد البعض بأن زيادة قـدرة الطفل على التذكر تعني زيادة مساوية لديه على القـدرة على التعبير، هو زعم خـاطئ يوقع الكثير من الأمـهات والمربيـات في أخطاء فادحـة أثناء تربيـة الطفل في هذه المرحلة، إذ غالبا ما تعمد الأم وهي تصطحب ابنها معها وهي تسير في الشارع أو الأماكن العامـة إلى الرد على تساؤلات ابنها المـتكررة عن أسماء الأشـياء التي يراها، والأم تجيبه عـما يسأل ولكنها عندما تسأل الطفل عن الأشـياء التي سأل عنها أكثـر من مرة وأجابتـه، فإذا بها تجـد الطفل صامتـا غير قـادر على الإجابة، فتشـعر الأم بخيبـة أمل في ابنها الذي أوجع رأسها في غـدوها ورواحها عن اسم هذا الشيء، ثم إذا بها تسأله فلا يجيبها.

كما أن لنقص القدرة على التعبير لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحدة واحدة فتجده مثلا يقول «أطوشة» إذا أراد أن يقول قطة وحشة.

ونحن هنا نشـير إلى أن زيادة قـدرة الفـرد على الاحتـفاظ في مـرحلة الطفولة تكون أكبر بكثير عن قدرته عـلى التعبير فلا يجب على الأم أو المربية أن تسأم التكرار والإعادة، ولا عليها أن تسـأم أيضا من عدم قدرة الطفل على الإجابة، وفي هذا نجـد بعض الكتاب يشيرون إلى مـا يدلل على ذلك، فهم يشيرون إلى أن حصيلة الطفل من المفـردات والكلمات التي يستطيع أن ينطقها (الكلمات الإيجابية) تبـدأ في الظهور عند نهاية السنة الأولي وذلك من خلال تسمية الأشياء أو الأفعـال البسيطة (لبن، أكل، ماما، أروح) وفي بداية السنة الثـانية ورغم زيادة حـصيلتـه اللغـوية بسبب الخـبرة، إلا أنه عـادة ما يقـوم باستـخدام الكلمة لتقـوم مقام الجـملة، فهو قد يشـير إلى الكوب إذا أراد أن يشرب اللبن ليـقول «لبن» كمـا أنه لنقص القدرة على التـعبيـر لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحدة واحدة.

ثانيا: نمو اللغة وإدراكها في مرحلة ما قبل المفاهيم:

The Pre- Conceptual Phase

تسمي هذه المرحلة في بعض الكتابات بمرحلة التـفكير غير المنطقي Non Logical Thinking Phase وهي تمتد من السنة الثـانية حتى نهـاية السنة الرابعة تقريبا.

وفي هذه المرحلة يمكن أن نلحظ أن لغة الطفل فيهـا وقد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا من ناحية شكلها ومغزاها.

فمن ناحية شكل اللغة Language From نجد أن الطفل بدأت تنمو لديه القدرة على اكتشاف القـواعد التي يعتمد عليها النظام الصوتـي للغة، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التي تشير إلى صيغة الجمع، أو أي أنواع أخرى من المزج Combination بين البناءات الصـوتيـة، وتبدأ المهـارات الخـاصة بإنشـاء التراكيب لديـهم وذلك عندما يستطيع في هذه المرحلة أن يضع كلمـتين معا، كما يكتسب قواعد التراكـيب وذلك عن طريق الاستماع إلى مواضع الكلمات وإلي تنغيم intonations الراشدين.

كما نجد الطفل في هذه المرحـلة يستخدم جملا تتضـمن أكثر من كلمة ليعـبر عما يريد، وإن ظلت لغـته تختلف من هذه الزاوية عن لغـة الكبار في العديد من الزوايا، ولعل من أهم هذه الاختلافات:

١- أن الأطفال يسـتطيعـون أن يلاحظوا بعض الملامح الخاصـة بسلوك اللغة، إلا أنهـم يستخـدمون هذه الملامح لتكوين نسق من الـتأليف خاص بهم يختلف في بعض جنباته عمـا يستخدمه الراشدون، وهو الأمر الذي يفـرز ضرورة احـتكاكهم أكثـر بالراشدين، بغـية تنمـية قدرتهم على اكتسـاب العديد من طرق التوليف والدمج بين أصوات

اللغة لتكون أكثر قربا من الملامح اللغوية لدى الراشدين؛ وهذا يبرز بالطبع أهمية حاجة الطفل لأن يفهمه أشخاص آخرون متنوعون، لأن الطفل إذا اقتصر على مخاطبة الأم أو أخيه التوأم فإنه قد يتأخر إلى مستوى لغة الطفل الحضين Baby Language.

٢- يستطيع الأطفال إنشاء التراكيب القصيرة مع استخدامها للتعبير عن أكثر من معنى، ففي هذه المرحلة تبدأ مرحلة اكتساب التراكيب - حيث يستطيع الطفل وضع كلمتين معا ليعبر عما يريد، ويستطيع الطفل بعد انتهاء عامه الثاني من أن يعبر عن أفكاره في جمل قصيرة بسيطة، وتكون تعبيراتهم هذه قصيرة ومختصرة ومن صناعتهم وليست تقليدا للكبار، حيث تتميز لغة الطفل بمستويات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية تختلف عن اللغة التي يستخدمها الكبار فيما بينهم.

ولعل من أوجه هذا الاختلاف أن الطفل غالبا ما يستخدم جملة بعينها للتعبير عن أشياء مختلفة معتمدا في ذلك على السياق، كما أن تراكيبهم اللغوية عادة ما تكون قصيرة، فإذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل عمره ٢٨ شهرا (سنتين وأربعة أشهر)، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه ٣٨ شهرا (ثلاث سنوات وشهرين)، فسنلاحظ أن هناك تغييرا كبيرا لحق بلغة الطفل في هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول وتعقيد كلام الطفل Utterance، كما يمكن ملاحظة أن لغة الأطفال الصغار التي يعبرون بها عما يريدون تتسم بحذف الكلمات الوظيفية أو ما يسمي بكلمات الوظيفة Functional Words مثل: الـ، وعلي، وفي و. . . إلخ. ويعتمد على استخدام الكلمات التي لها معنى فقط؛ والتي يطلق عليها كلمات المضمون، وبالتالي فكلام الأطفال في هذه المراحل المبكرة يسمى بالكلام التليغرافي Telegraphic Speech.

وباستمرار نمو الطفل وارتقائه فإنه يستطيع في عـامه الثالث من استعمال جمل يبلغ عـدد مفرداتهـا ثلاث كلمات، ثم تزداد قدرتـه على تكوين الجمل حتى يتمكن في سن الرابعة والنصف من استـعمال جمل تتكون الواحدة منها من أربع مفردات أو ست، وتنمو قدرة الطفل على استعمال الجمل المركبة تبعا لدرجة ذكائه ومستواه الاجتماعي.

ويشير آحـرشاو (١٩٩٣) إلى مظهر ارتقائي آخـر في لغة الطفل يوضح طبيـعة نمو اكتـساب اللغة وإنتاجـها لديه حين يقول: إن تـعبيرات الإضـافة، والأسئلة المفتـوحة مثل: ماذا، أين، لماذا، تظهر في وقت مـتأخر لدى الطفل فـالأطفال متأخرا يسـتطيعون صياغة الأسئلة بصورة صـحيحة، والأطفال في سنواتهم المبكرة يسـتطيعـون استـخدام كلمـات الاستـفهام (لماذا، لـيه،أين، فين. . . . إلخ)، لكن دون أن يقـومـوا بإجراء التـعديلات الـلازمة للجـملة لتصبح جملة استفهامية، كذلك عند استخدام النفي، حيث إن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة النفي «مـا» أو «لم» بجوار جملة خـبرية مثـبتة، كمـا يتضح بالتـدريج قدرة الأطفـال على استـخدام وفـهم جمل المبني للمـعلوم والمبني للمـجهول، وهكذا تـسير عـملية اكـتسـاب نمو التراكـيب حتى بعـد دخول المدرسة.

ولقد تسـاءل علماء نفس اللغة عن كـيفيـة إنشاء الطفل لقواعـد النحو الأولية، وقـد كان مبـعث تساؤلهم هذا، هو أنهم أثناء مـلاحظة سلوك اللغة لدى الأطفال على اختلاف بيـئاتهم وثقافاتهم يستخـدمون بعض صور الجمع بصورة صحـيحة دون أن يتعلمـوها أو يكونوا قد خبروها من غـيرهم، ومن هذه الملاحظات أن الطفل قد يعلمه أبوه مثلا أثناء المداعبة كلمة قلم وهو يشير إليه، فإذا أحضـر إليه والده قلمين، أو مجموعة من الأقـلام وسأله عما يراه فسرعان ما يجد طفله دون تعلم يقـول قلمان، وأقلام، أو قلمه (بكسر القاف

والميم) أو أن يستخدم الطفل لغة قريبة من هذا يشير فيها إلى ما يدلل عن اختلاف ما.

ولقد تساءل العلماء أيضا تساؤلات قريبة من التساؤل الأول في محاولة منهم لاستجلاء بعض جوانب الغموض في هذا الجانب، إذ ذهبوا يتساءلون:

هل انتقال الطفل من تراكيب الكلمة الواحدة إلى تراكيب الكلمات المتعددة يمثل مؤشرا على تمكنه من بعض القواعد التركيبية الأولية؟

ولقد شكلت الإجابة على مثل هذا التساؤل محور أبحاث عديدة يوجز أليرون Oleron (١٩٧٩) أهم خلاصاتها في الوقائع التالية:

١- يعبر الطفل في سنواته الأولي بكلمة واحدة عن جملة كاملة.

٢- إن القواعد النحوية المعقدة تحل لدى الطفل بالتدريج محل القواعد النحوية الأولية.

٣- غالبا ما يعمم الطفل المقاطع اللغوية التي اكتسبها داخل أوضاع مقامية معينة على الأوضاع المقامية الجديدة.

٤- عادة ما ينشئ الطفل علاقات ترابطية بين الكلمات التي يسمعها، وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليد الصدفة، بل هي نتيجة طبيعية للتعميم السياقي الذي يسهل عملية إنتاج الملفوظات أو الجمل الأولية.

٥- بداية ظهور النشاط الرمزي في إدراكه اللغوي وإن ظل أسير الخصائص الفيزيقية للأشياء.

خلصنا من قبل إلى أنه رغم زيادة حصيلة الطفل من مفردات اللغة، وخاصة المفردات الإيجابية مثلها، إلا أن الطفل ما زال يعتمد على النشاط الرمزي بصورة قليلة جدا، فإدراك الطفل الواصل بين الشيء واسمه لا يقوم

على المعنى أو التمثيل الرمزي اللغوي للشيء ولكنه يقوم في أساسه على ربط اسم الشيء في حد ذاته بخصائصه الفيزيقية، أي أن النشاط الرمزي في مرحلة الذكاء الحسي يجعل الطفل يدرك الأشياء في ضوء خصائصها الفيزيقية لا على أساس معناها الرمزي، فببرونة اللبن يدركها على أنها شيء ذو لون وشكل محدد، لكن إدراكه لها على أنها رمز للطعام لا يكون قد أخذ مكانه بصورة ثابتة ومستقرة في إدراكات الطفل الرمزية، وإن كان مثل هذا الأمر يكون قد نحي نحو الثبات في إدراكاته بالمعنى الرمزي في السنة الثانية.

أما طبيعة إدراكات الطفل في مرحلة ما قبل المفاهيم فإننا نلحظ فيها بداية النشاط الرمزي بصورة أكبر عن مرحلة النمو الحسي الحركي، إذ نجد في هذه المرحلة أن استجابات الطفل على الإجمال لا تكون قائمة على الخصائص الفيزيقية للمثير وحدها، وإنما تكون ولأول مرة قائمة على معنى المثير إلى حد كبير، كما تكون التغيرات الرئيسة التي تطرأ خلال المراحل التالية من نمو الطفل وإدراكاته عند بياجيه تتركز في أن الطفل يزداد وتزداد لديه القدرة على أن يتناول مشاكله من خلال الرموز والفكر، أي يصبح إدراكه أكثر نضجا، وعلى هذا، فإنه كلما تقدم الطفل في العمر، لاحظنا أن استجاباته تتقدم هي الأخرى في نضجها، فتصبح استجابات غير أسيرة بما تمليه عليه خبراته الحسية الحاضرة المباشرة وفي ضوء خصائصها الفيزيقية فحسب ولكن تبدأ المثيرات خلال مرحلة ما قبل المفاهيم في اكتساب المعاني أيضا.

فطفل الثالثة قد يستخدم كلمة «كلب» لترمز إلى كل حيوان ذات أربعة أرجل، أو كلمة سيارة لترمز لكل عربة لها أربع عجلات، وقد وصف هانز فيرنر Heinz Werner أحد علماء النفس المهتمين بتكوين أفكار الطفل ولغته هذا النوع من الاستخدام للغة الذي نجده عند طفل الثالثة بأنه غير متمايز وتأليفي Undifferentiated and Syncretic، فالطفل يستخدم الكلمة أو شبه

الجملة (أو التعبيرة اللغوية) Phrase لترمز إلى مزيج أو مركب من عدة أفكار، فهو قد يستخدم كلمة آكل ليشير إلى الطعام، أو إلى عملية تناول الطعام، أو إلى تغذية الأم للطفل، وبازدياد النضج يصبح استخدام الكلمات وإدراكه لما تشير إليه هذه الكلمات متمايزا، حتى أن الكلمة أو شبه الجملة والتعبيرة اللغوية لا تشير إلا إلى شيء أو واقعة محددة، فإذا وصلنا إلى سن الخامسة يصبح التمايز في استخدام الكلمات وإدراكه لما تعنيه ناضجا إلى حد كبير فهي - أي ألفاظ ومفاهيم اللغة - قد أصبحت تستخدم بنفس التحديد الذي تتميز به لغة الكبار، وإن بقيت إلى حد ما متأثرة بالخصائص الفيزيقية للمثيرات، وأن قدرته تزداد ليصبح إدراكه للأشياء قائما على المعنى، فإن ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال، ولا على أي نحو من الأنحاء أن النشاط الرمزي والإدراك القائم على المعنى للمثيرات قد أصبح شبيها بما لدى الكبار، بل ما زالت لغته تختلف عن لغة الكبار في العديد من النقاط لعل من أهمها:

١- أن الطفل في هذه المرحلة من النمو المعرفي لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى، فمازال إدراكه للأشياء ودلالتها ناقصا وإن ظل قائما في جزء منه على المعنى، كما أن المفاهيم اللفظية للأطفال في هذه المرحلة يعوزها عمومية المفاهيم الحقيقية، فالطفل مثلا تجده يعرف أباه، ويسميه بابا، ولكنه إذا رأي رجلا يلبس مثل أبيه فسرعان ما يناديه بابا، ومن هنا يمكن القول: رغم أن الأطفال والكبار يستخدمون لغة شبيهة ببعضها، إلا أنه ما زالت ألفاظ لغة الأطفال تقوم على التصور السابق.

٢- والطفل في هذه المرحلة يعوزه في البداية استخدام المفاهيم Concepts وبخاصة مفهوم الفئة، ومفهوم علاقة العضوية في فئة معينة، ولذلك يتميز التفكير في هذه المرحلة بأنه في منزلة متوسطة

بين مفهـوم الشيء (هذه المنضدة مثـلا) ومفهوم الفئـة (المناضد ذات الأربعة أرجل) وهذا ما يسـميه بياجيـه «ما قبل المفهوم» ويتـميز بأنه نوع من التفكـير يختلف عن التـفكير الاستـــنباطي deductive من العام إلى الخاص، والتفـكـير الاستـــقرائي inductive من الخاص إلى العام، وهو نوع من التـفكير يقوم على استـخدام قياس التـماثل analogy أو التـشابه الجـزئي، وهو ما يؤدي إلى نتـائج خاطئـة في بعض الأحيـان، وهو ما تجـده منعكسا في لغـة الطفل، باعتـبار أن اللغة مظهر التفكير.

٣- أن لغة الطفل في هذه المرحلة مـازالت تتسم بالتمـركز حول الذات فـالطفل في سن الثـالثة من عمـره يستخـدم لغتـه لتوصيل خـبراته الخاصـة في إطار يتصف بالتـمركز حـول ذاته، مثال ذلك «الحـساء ساخن» يفهم منها الطفل أن الحسـاء الخاص به ساخن (تمركز حول الذات)، أي أنه مـا زال عـاجـزا عن إدراك أن هذه العـبـارة يمكن إطلاقها على كل حساء.

ويعتـقد فيجوتـسكي أن اللغة خلال السنوات القلائل الأولي مـن عمر الطفل وحـتى بلوغه سن السـابعة تقوم بتنـفيذ وظيـفتين رئيـستين: الوظيـفة الأولي: وهي وظيفة داخليـة تتمثل في مراقبة وتوجيـه الأفكار الداخلية، أما الوظيفة الثانية: فهي وظيفة خارجية والتي تتمثل في توصيل نتائج التفكير إلى الآخرين، ولكن لأن الطفل غيـر قادر على التمييـز بين هاتين الوظيفتين، أي أنه غير قـادر على الفصل بين ما هو شـخصي وما هو اجتمـاعي، تبرز لديه ظاهره الكلام المتـمركـز حول الذات Egocentric Speech حيث يتكلم الطفل بصوت مسمـوع عن أفعاله وخططه الداخلية بدون تمييـز بين الكلام مع نفسه والكلام الاجتماعي مع الآخرين، كمـا أنه لا يستطيع أن يعبر بلغة تفصل ذاته عن ذات الآخرين.

إذن، فالسلوك اللغوي لطفل هذه المرحلة يتصف بالتمركز حول الذات، كما سبق وذكرنا، ومعنى التمركز حول الذات أن الطفل لا يتحري معرفة من يتحدث إليه، أو إذا كان هناك من يستمع له، فهو يتكلم لنفسه وقد يقوم به حينئذ وهو لا يحاول أن يضع نفسه بحيث يراه السامع، بل وقد يبدو على الأطفال في بداية هذه المرحلة أن أحدهم يتحدث إلى الآخر، أي أن بينهما نوع من الاتصال، إلا أن حديثهما في واقع الأمر لا يقوم على التفاعل، إننا إذا تأملنا ما يحدث نجد أن كلا منهما يتحدث عن شيء مختلف، إن الذي يمكن ملاحظته بجلاء مما هو مسطور في التراث النفسي للأطفال هو:

- إن الأطفال في مراحل حياتهم الأولي أشد تأثرا في أفكارهم ولغتهم وأعمالهم بمركزية الذات منا نحن الكبار، وأنهم أقل تبادلا لأفكارهم ولغتهم وأعمالهم بعضهم مع بعض فيما بينهم إذا ما قورنوا بالكبار فيما بينهم، فإن اجتمع بعضهم ظهر لنا أنهم يتحدثون فيما بينهم عما يعملون أكثر مما نفعل نحن، لكنهم في حقيقة الأمر لا يتحدثون في الأغلب لأنفسهم، أما نحن الكبار فعلى العكس من ذلك.
- إن الأطفال في عمر أربع سنوات وخمسة أشهر، وكذلك من هم في عمر ست سنوات وخمسة أشهر إذا نظرتهم في مواقف اللعب الحر تجدهم يتحدثون مع بعضهم البعض دون انقطاع، إلا أنه في حقيقة الأمر ما يحدث نجده عكس ذلك، فالحق إن المرء إذا رأى جماعات من الأطفال يعملون أو يلعبون مع بعضهم البعض فإنك تسمع منهم ضجيجا ولغطا، إذ يتكلمون جميعا في وقت واحد ولا يراعي فيه المتحدث وجهة نظر المستمع ولا حتى ينتظر الرد عليه.

وبزيادة عمر الطفل تبدأ مركزية الذات في اللغة تقل تدريجيا ليصبح حديثه شبيها إلى حد كبير جدا بالكبار، ففي دراسة أجراها نبيل جابر(١٩٨٧) حول مركزية الذات في لغة الطفل فقد أشارت نتائجها إلى انخفاض نسبة الحديث المركزي الذات في لغة الطفل بزيادة العمر، فالأطفال الذين كانت أعمارهم أربع سنوات وخمسة أشهر كانت نسبة الحديث المركزي الذاتي في لغتهم ٦, ٧٠٪ بينما تناقصت هذه النسبة لتصل إلى ٣, ٥٤٪ لدى الأطفال الذين كانت أعمارهم خمس سنوات وأربعة أشهر، بينما وصلت هذه النسبة إلى ٧، ٣٣٪ لدى الأطفال من عمر ست سنوات وخمسة أشهر، ثم تضاءلت هذه النسبة بعد ذلك لتصل ٣, ١ ٪ لدى الأطفال من عمر تسع سنوات وخمس أشهر.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات جان بياجيه في هذا الإطار، وإن بقيت هناك اختلافات في بعض الجوانب عن نتائج دراسات جان بياجيه وذلك لوجود العديد من الاختلافات التي تخص العوامل الحضارية والبيئية التي يعيش فيها الطفل المصري عن تلك التي يعايشها طفل المجتمعات الأجنبية، ففي دراسة أجراها بياجيه تمت ملاحظة عشرين طفلا بين الثانية وسن الحادية عشرة خلال فترة النشاط الحر في معهد روسو بسويسرا، كما تم تسجيل كل ما صدر عنهم من تلفظ فتبين من تحليل هذه البيانات أنه كلما نما الأطفال وتقدم بهم العمر أصبح حديثهم أقل تمركزا حول الذات وأكثر حظا من الاتجاه الاجتماعي.

كما تفيد مركزية الذات في لغة الطفل في بعض جنباتها أن الطفل لا يستطيع مواءمة لغته لتناسب الآخرين، فالطفل لا تختلف لغته حين يكون وحده عن لغته مع وجود الآخرين أطفالا كانوا أو كبارا، ولا يبذل جهدا في نقل أفكاره لغيره، وذلك كما يشير جان بياجيه، وتتناقص بالطبع نسبة الكلام

المتمـركز حول الذات مـع زيادة التفاعل الاجـتماعي في لغـته بحـيث تصبح مفهومة منه.

إن الطفل بالطبع في مرحلة التـمركز حول الذات والتي قـد تدوم حتى سن الخامـسة أو السادسة يجـد أنه من الصعب عليه أن يضع نفـسه في مكان شخص آخر، فهو لا يستطيع أن يأخـذ في الاعتبار وجهة نظر طفل أو راشد آخر، كما أن كلامه يكشف عن قلة اهتـمامه بفهم الآخرين له، والأطفال في سن الثانية والنصف قد يبدو عليهم أن أحدهم يتحدث إلى الآخر - كما سبق وقلنا - إلا أن كلامـهم لا يكون في الواقع قائمـا على التبادل، ويذكـر أحد المؤلفين مؤكدا ذلك حيث يقول: إن المحادثة بين طفل في الثالثة والنصف من العمـر ورفيق من رفاق اللعب حين التقـيا ذات صباح، قـالت الأولي «أختي تحتـفل اليوم بعيـد ميلادها»، فـأجابت الثـانية «لقد بلل كلبي الـفراش الليلة الماضية».

ولعل من أحـد عـوامل تخلي الطفل عن تمركـزه حول ذاتـه في لغتـه وإدراكاته بالإضافة لما ذكرناه - زيادة العمر، والخبرة، والتفاعل الاجتماعي - هو قيام الطفل باستمرار بتقييم ذاته وإعـادة تقييم إدراكه لبيئته، وإن كان جان بياجـيه ذاته ذهب إلى أن ذلك يحدث ليس لتـقييم الطفل لذاته وإعادة تقـييم إدراكه لبـيئتـه، إذ ذهب إلى أن ذلك يحدث لنمو العـمليات النفسـية لديه، وكذلك نمو اسـتعداده للتخلي عن ذاتـيته، الأمر الذي يسـمح بتشكيل إدراك أكثر دقة، وبالتالي استخدام أكثـر تمثيلا للغة- إلا أن الصورة الحسية لإدراكاته تظل هي الغـالبة، أي أنها لا تشـبه إدراك الكبـير للشيء ومعناه، لـكن يبقى وكما يشيـر جون كونجر وآخرون (١٩٨٧) أن التغير من التـمركز حول الذات في كلام الطفل ولغـته إلى الكلام المتمركـز حول المجتمع يعكس إلـى حد ما تزايد الصفة الاجتماعيـة عند الطفل، وذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل أدرك

أن الحديث المتجه وجهة اجتماعية يلقي الإثابة عددا أكبر من المرات وبدرجة أقوى، ويفرض على الآخرين أن يلتفتوا إليه بخلاف الحديث المتمركز حول الذات الذي قد يشجع الأطفال على التخلي عنه وبذلك يصبح أقل وضوحا وبروزا.

وتظهر خاصية التمركز حول الذات في لغة الطفل وتفكيره إذا ما بدأنا تعليمه بعض المفاهيم الدينية، وخاصة أعمها وأشملها وأكملها والذي عادة ما نبدأ في تعليمه لأطفالنا، ألا وهو لفظ الجلالة، الله رب العالمين، إذ إنه غالبا ما يقارن ربنا بنفسه وقوته ويضفي على رب العالمين صفات من صفاته، فالطفل في هذه المرحلة لا تكون المفاهيم لديه قد اكتملت كما أسلفنا، ومن ثم تجده يقول: أنا أكبر أم ربنا؟ أو يقول مثلا أنا اللي أغلب ولا ربنا؟ وهكذا تجد مفهوم الأنا المعبر عن التمركز حول الذات واضحا فالطفل يقيس على الأنا ويدور حولها في إدراك المفاهيم الدينية.

فالطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى الذي تدل عليه المفاهيم في عالم الكبار؛ ولذلك، ورغم أن الأطفال والكبار يكادون يتشابهون فيما يستخدمونه من لغة إلا أنه لا يوجد إطار واحد لاتصالهم، إذ إن تفكير الطفل ما زال يتسم بدرجة كبيرة من التصور السابق، وإنه ما زال يخلط في تفكيره ولغته بين الأنا واللاأنا، وبذلك يجد نفسه في نقطة الوسط من هذا العالم الذي يبدأ في الوجود، وما سبق يعد أمرا طبيعيا لأن التمركز حول الذات هو اصطلاح يستخدم ليدلل على حالة عدم التمييز في الإدراك، كما أن مخططات الاستيعاب لدى الطفل ما زالت حسية عيانية في أدق معانيها ولم تمل إلى النضج والاستيعاب التجريدي للخبرات والمفاهيم البيئية والاجتماعية لدى الأطفال في هذه المرحلة فأساس أي سلوك للطفل في هذه المرحلة إنما يرتكز على الافتقار إلى التمييز بين الطفل نفسه وبيئته.

تطور إدراك المعنى:

قبل أن نعرض هنا لاكتساب دلالة الألفاظ واكتساب معانيها لدى الطفل ومراحل ارتقائه في هذا الجانب، دعنا نتساءل بعد عرضنا لمرحلة نمو اكتساب التراكيب لديه، هل اللغة تقتصر على حشد من الكلمات في ترتيب وتركيب متماسك؟ وبمعنى آخر: هل يمكن أن تكون للغة قيمة إذا كانت التراكيب المنتجة منها غير ذات معنى ولا تؤدي إلى دلالة بعينها؟

إن تأصيلنا لهذا الجانب وإجابتنا عليه ليمثل منطقا عقلانيا في فهم بعض من طبيعة اللغة، إذ ما قيمة اللغة وتراكيبها حتى ولو كانت صحيحة نحويا ولا تؤدي إلى معنى محدد.

إن اللغة ليست جمعا عشوائيا للكلمات حتى ولو أحكم الترتيب والتركيب، لأن الجملة أو التركيب اللغوي قد يكون صحيح نحويا أو قواعديا، إلا أنه مع ذلك يبقى عديم المعنى، وهذا كما نجده واضحا في الجمل الفاسدة، وذلك كما يقال في اللغة العربية عند سيبويه عند بيانه للجمل وأنواعها، فمن الجمل الفاسدة (صحيحة التركيب عديمة المعنى) عنده «رأيت محمدا غدا وسأراه أمس» فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنه لا معنى لها، وهو ما يجعلنا نؤكد القول إجمالا بأن هناك علاقة تبادلية تقوم على التفاعل والتكامل بين التركيب اللغوي والمعنى اللغوي، إذ لايعمل التركيب اللغوي، ومعنى التركيب اللغوي كل منهما بمعزل عن الآخر، وأن كلا منهما يؤثر في كفاءة الآخر، فالمعنى يعد أصل كل تركيب لغوي، والتركيب اللغوي يعد مظهر المعنى وبناءه السطحي سواء كان ذلك البناء بناء سمعيا أو كتابيا، وأن كلا منهما يؤثر في الآخر بصورة ما.

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد من فهم معاني تراكيب اللغة، فهناك العديد من العوامل الأخرى التي تختلف من نظرية إلى أخرى ويعتبرونها ذات

تأثيـر في فـهم ونمو اكتســاب المعنى، إذ يشـيـر مان وآخــرون Mann et al (١٩٨٩) إلى أن هناك العديـد من المتغيـرات المعجمـية Lexical والتي تعمل بالتــوازي والتبــادل مع عمليـة نظم وتحليل التـركيب اللغـوي والمعنى في آن واحد، من هذه المتغـيرات عملية تحليل البنيــة الصوتيةphonological structure parsing بما تتـضمنه من إلماعــات (هاديات) النظم prosodic cues واللحن Melodic أو ما يسمى بـالنغمة pitch والفروق في سـعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمــات منفـردة، والوقفــات Pauses بين الكلمــات، وهي متغيرات تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب المعنى والبنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والعبارات وذلك من خلال ما توفره هذه المتغـيرات للمـستمع مـن معرفـة بفئة الـكلمات Word Class، والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والعبارات، وهي متغيرات تمثل جوانب قصور لدى بعض الأطفــال ضعـاف المسـتـوى في القراءة أو الأطفــال الذين يعــانون من صعــوبات تعلم Leaarning Disablities، ومن هنا، ونظرا للعــلاقة التبــادلية المتفــاعلة بين نمو اكتــساب النواحي الصــوتية ونمو اكتـساب النواحي الخــاصة بالتراكيب اللغوية فإن اللغة لا يتحقق اكتسابها ونموها لدى الطفل إلا باكتساب المعنى، وفي ذلك يشير جمعة يوسف (١٩٩٠) إلى هذا المعنى حين يقول:

«لا يقتصر اكـتساب الأطفال على الأصوات والتراكـيب النحوية فقط، وإنما يمتد لاكتساب للمعنى، فكما ينبـغي أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحويا يجب أن تكون ذات معنى، كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معاني الجمل، فالمعـرفة بالمفردة ليست كافية ويستخدم الأطفــال أنواعا متعددة من المعلومات لجعل الجمل ذات معنى».

لعل ما ذكر سابقا يشـير بجلاء في أحد جوانب ما يشير إليــه حقيقة ذا أهمية، ألا وهي أن جمــيع نظم اللغة السابقة صوتية أو تركـيبية أو دلالية إنما

تنمو مع بعضها البعض متآزرة متعاضدة متفاعلة متكاملة، ولا يفهم من ترتيبها في العرض والكتابة أن هذه المراحل - تنمو تصاعديا وطبقا للترتيب السابق ذكره، إنما يجب أن يفهم القارئ أن ما ذكرناه مرتبا على هذا النسق إنما يأتي مقيدا بحتميات السرد والكتابة والدراسة فقط.

فمن ناحية المعنى واكتسابه يؤكد العلماء على أن الأطفال جميعا على اختلاف ألسنتهم وبيئاتهم وثقافاتهم يقومون في بداية حياتهم المبكرة على استخدام كلمة واحدة للتعبير عن عدة أشياء يوجد بينها تشابه ما، كما أنهم يستعملون الكلمة الواحدة للتعبير عن جملة بأكملها أو حتى عدة جمل؛ ولهذا نجد عالما مثل ماكنيل (١٩٦٥) في باب مراحل اكتساب التمثيلات الدلالية يقسم مراحل اكتساب المعنى لدى الطفل إلى ثلاث مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: وتتعلق بقاموس أحادي التعبير، والثانية: تخص قاموس الجمل، والثالثة: ترتبط بقاموس الكلمات.

فخلال المرحلة **الأولى** لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة، إذ إن الكلمة الواحدت تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل، وكما سبق وذكرنا - وهو شيء شبيه بالقاموس أحادي التعبير، وهو غالبا ما يرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر، والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مداخل معجمية.

إذًا، فانتقال الطفل من القاموس الأحادي التعبير إلى قاموس الجمل فإنه يستمر في اختزان المعلومات والأخبار (أي المعنى) وإن كان ما يختزنه ينقصه التمايز والاستقلال، حيث إن تعريف جملة معينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجمل الأخري، إلا أنه مع ظهور قاموس الكلمات الذي يشكل الصيغة الجديدة لقاموس الجمل. يبدأ لديه تكوين قاموس ثنائي ثم ثلاثي

الاتجاهات، هنالك يصبح نظام السمات الدلالية أو المعاني للطفل قريب الشبه من ذلك الذي نجده عند الراشد.

وإذا كانت العلامات الأولى على تكون وبناء قاموس الكلمات تتحد في نظر ماكنيل (١٩٧٠) في الفترة النمائية الممتدة من ٢٨ شهرا إلى ٣٠ شهرا تقريبا، فإن زيادة هذا القاموس وتوسعته يتحقق بفعل أسلوبين نمائيين: الأول: هو النمو العرضي الذي تشكل فيه الكلمة جزءا من قاموس الطفل رغم عدم استكمال الكلمة واشتمالها على كل السمات الدلالية كما هو موجود لدى الكبار، فهذا النمو يتعلق إذن بتنظيم وإثراء السمات والمعاني الدلالية التي سبق للطفل أن اكتسبها، أما الأسلوب الثاني: فهو النمو الرأسي والذي تحظي بموجبه جميع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة في قاموس الطفل.

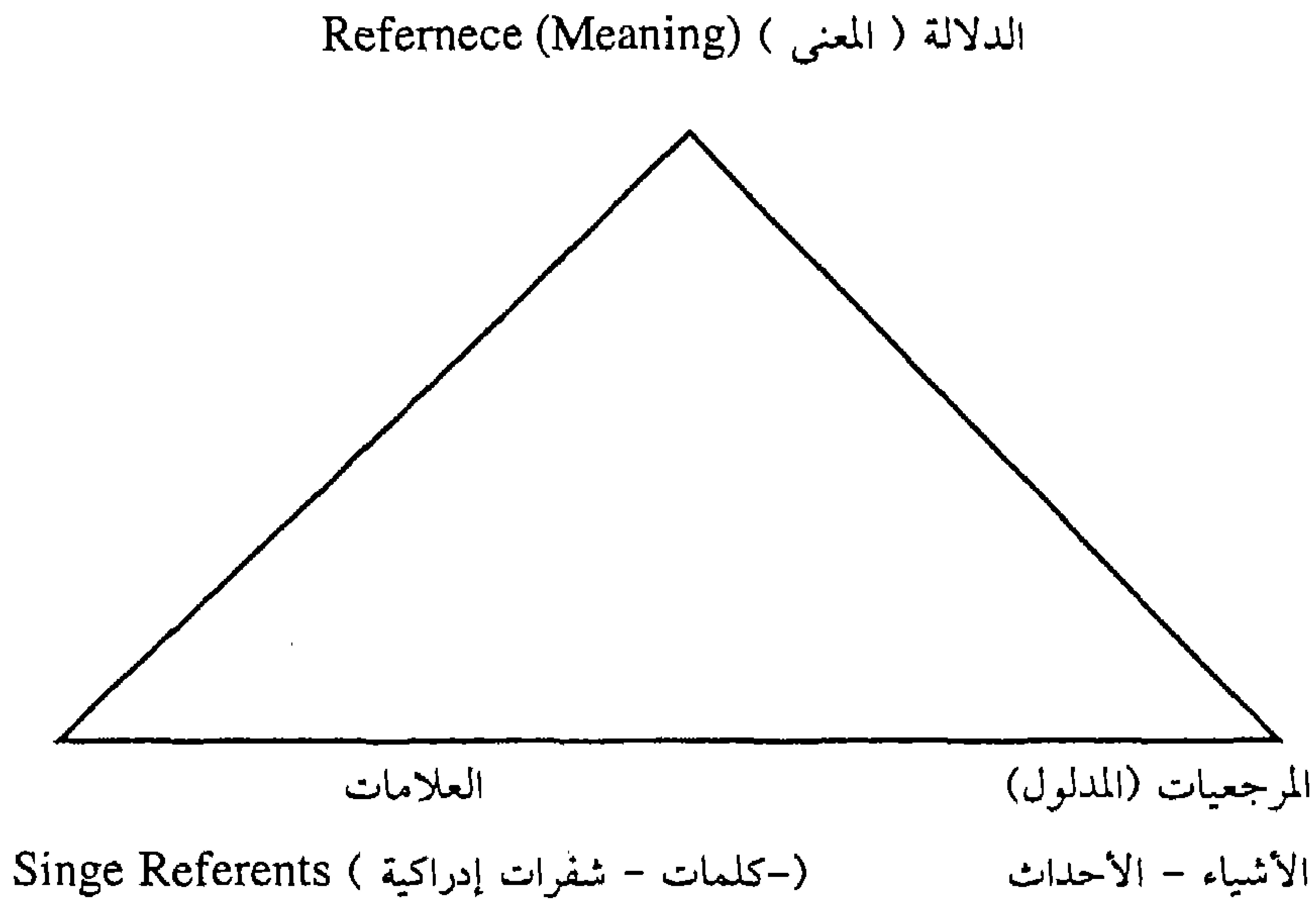
وننوه هنا استكمالا وتوضيحا لما ذكرناه، إلى أن الطفل يبدأ في اكتساب المعاني في الإطار السابق ذكره مبتدأ من المعاني الحسية إلى أن ينتقل إلى اكتساب المعاني المجردة في مرحلة نمو متأخرة، كما أنه لا تتمايز لديه بسهولة وجود نقطة تمثل مرجعية ثابتة يتم القياس عليها في التفريق والتمييز بين المفاهيم أو معاني الكلمات المتضادة، فالطفل مثلا في سن الثالثة لا يختلف لديه معنى قبل عن بعد، ولا أمس عن اليوم أو غدا، كما أنه قد تستوي لديه معاني الكلمات المختلفة، فكلمات مثل: كثير، وكبير، وطويل قد تكون ذات معان واحدة، وقليل، وصغير، وقصير، فهو لا يستطيع الفصل بين المعاني فصلا تاما، وكما سبق أن ذكرنا، إذ لم تتمايز لديه السمات الدلالية للكلمات وهذا ما نجده ظاهرا في مرحلة القاموس أحادي الاتجاه عند مكنيل، زد على ذلك، أنه لا يستطيع أن يفصل فصلا تاما بين معاني الكلمات المتضادة من قبيل: سيئ / حسن، طويل / قصير، جميل / قبيح.

ويرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورة ذهنية ثابتة، أو مفاهيم مستقرة عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه، أو يعبر عن شيء غير محدد. فالطفل إذا لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا. وبعبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى، فهو عندما يتحقق لديه ذلك يكون قد أدرك (مفهوم دوام الشيء)، أو أدرك أن ما يذكره هو أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام)، وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما نقصده عندما نتكلم عن المعنى.

فلكي يفهم الطفل المعنى فلابد أن يعرف ما تشير إليه الكلمات في الواقع الحقيقي Real World، وكيف ترتبط هذه الكلمات ببعضها البعض هرميا Hieratchiecally؛ لأن الكلمة كما يشير كيمبسون Lempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصر معجمي Lexem، والعنصر المعجمي له صور تنتظم في نموذج معجمي خاص به، وتربطه بالعناصر المعجمية الأخرى شبكة علاقات خاصة بالمعنى تتمثل في المتضادات Antonyms، والمترادفات Homonyms، والتصنيفات التحتية والفوقية Hyponyms للعنصر العجمي في علاقته بالعناصر المعجمية الأخرى، وكذلك المكونات الدلالية المتعددة التي تمثل محمولات هذا العنصر المعجمي Pridicates ودلالته، فعملية اكتساب المعنى والوصول إلى تحليلاته بوعي تام يشير إلى تعقيد عقلي يتطلب العديد من العمليات النفسية التي بواسطتها يفهم القارئ العلاقات التصويرية بين عناصر أو مكونات الجملة وبناء تمثيلات لهذه العلاقات.

وطبقا للنظرية السيمانتية Smantic Theory فإن فهم المعنى وتمثيله يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخيصها في:

١- المعرفة الخاصة بالمرجعيات أو المدلولات Referents إذ إنه طبقا لنظريات المرجع Theries Regerence أن الشيء الواحد له أسماء كثيرة، وكل اسم له أشياء كثيرة، وأن الذي يتوسط الشيء والاسم هو المعنى، والذي يتمثل في الخبرة المدركة للأشياء والأحداث في سياق ما، وهو ما يوضحه نموذج أو جدين وريتشاردز Ogden & Richards الموضح في الشكل التالي:



(شكل٤-١) نموذج المعنى لـ أوجد بين وريتشاردز

ويشيـر أحمد الرفاعي غنيـم (١٩٩١) إلى أن هذا النموذج يكشف عن وجود علاقة نيابة بين المرجعيـات (المدلول)، والإشارات والعلامات، كما أنه توجد علاقة دلالة بين المرجعيات (المدلول)، وهي علاقة غير مباشرة يتوسطها المعنى المتولد في ذهن القارئ وهو ما يأتي عن طريق التعليم.

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها.

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك، أو يمكن إدراكه من خلال السياق.

٤- المعرفة الخاصة بمعاني الكلمات.

٥- المعرفة السيكولوجية بالمدرك ومعرفة خصائصه المميزة عن شبيهه.

٦- التضمـينات النشطة لربط ما هو بالنص مع ما هو مـخزون بالذاكرة طويلة المدى وذلـك في حـالة الوصـول إلى المعنـى من النصـوص المقروءة.

ومما تقدم فـإنه يمكن القول بأن اكتـساب المعنى ونموه يمثل أكثـر جوانب اكتساب اللغة غموضا وذلك لما للمعنى من تموضع مركزي في اللغة، كما أنه غاية وأصل التركيب اللغوي فضلا عن أن هناك أنواع متعددة للمعني.

ثالثا: مرحلة التفكير الحدسي Intuitive Thought Phase أو مرحلة التفكير غير المنطقي:

تمتد هذ المرحلة من السنة الرابعة حتـى السنة السابعة؛ وهي مرحلة تقع معظمها في مرحلة التفكير غير المنطقي، إذ مـا زالت طبيعة العمليات المعرفية لديه وروافد تفكـيره ولغتـه تستقي من واقع إدراكـاته التي تعد غـير متـمايزة بصورة ثابتة ومستقرة، وتعتـمد في مجملها على المخططات الحسية، ومن ثم فإن الطفل بواقعه هذا لا يسـتطيع أن يضع حدودا فاصلة بين المفاهيم رغم أن العمليات المعـرفية لديه أصبـحت أكثر ارتقاء عنها لدى طفل المـرحلة السابقة وخاصة في السنوات الأولى من هذه المرحلة.

فرغم ازدياد نضج الطفل، وتوافر مزيد من تراكم الخبرة وارتقاء عمليات الاستيعاب والتمثيل والمواءمـة، إلا أن طبيعة تفكير الطفل، ومن ثم لغته تظل غير مخـتلفة اختلافا واضحـا وبينا عن طبيعة تفكير الطفل ولغـته في مرحلة التفكير قبل المفاهيم، أو ما يسمي بمرحلة التفكير التصوري، فالعلاقة عنده في الفهم ما زالت أحـادية الجانب وخاصة في عمـر يتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات، كمـا أنه ما زال التمركـز حول الذات في تفكير ولغة الطفل قـائما، فالطفل في سن يتراوح من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات يستطيع أن يفهم أن لديه أخا هو (س) ولكنه ينكر أن (س) لديه أخ. فالعلاقة عنده من جانب واحد وما زال التمركز حول الذات قـائما - كما أسلفنا القول، إنه ما زال لا يستطيع أن يدرك ذاته كـأحد موضوعات الـبيئة، وما زالت لغـة الطفل تحمل طابع التمركز حول الذات، أي أنه لا يستطيع مواءمتها مع حلول الآخرين.

ونحن نرى أن بقاء خاصـية التمركز حول الـذات في تفكير ولغة الطفل لا يفيـد أن هناك تغيـرا قد حدث لدى الأطفـال في هذا العمر فـي تفكيرهم ولغتهم، بل إن ذلك يفيد أن هناك ارتقاء نوعيا قد حدث لدى هؤلاء الأطفال في تفكيرهم ولغتهم، وذلك لاتساع دائرة الاهتمام الاجتماعي لديهم، وزيادة احتكاكهم ومشاركتهم الاجتمـاعية بالآخرين سواء كان هؤلاء الآخرون صغارا أو كبارا، وفي هذا الإطار يشير هنري وماير (١٩٨١) إلى أن أهم ما يصاحب مرحلة السن من ٤- ٧ سنوات هو اتساع الاهتمام الاجتماعي للأطفال بالعالم من حولهم، وأن احتكاكهم المتكرر بالآخـرين يقلل بالضرورة من ذاتية الطفل ويزيد من مشـاركتهم الاجتـماعية، وأن الأطفـال في هذه المرحلة يبدأون في استخـدام كلمات في تفكيرهم، وهو ما يشـير إلى أن اللغة الحيـة المتمثلة في كلمات صـامتـة أصبـحت مادة التفـكير ومحـتواه، كـما أن زيادة الاهتـمام والمشاركة الاجتـماعية يخفف من تمركز هذه الكلـمات حول الذات، وهو ما

يشير في بعض جنبات الحديث الداخلي وكذا الخارجي لدى هؤلاء الأطفال إلى نقص خاصية التمركز حول الذات في لغة الأطفال وتفكيرهم وانحيازهم قليلا نحو اللا أنا.

فاتساع عالم الطفل يكشف أن الكلام أداة هامة في الانتماء الاجتماعي، ويدفعه ذلك إلى إتقان الكلام، وكذلك يتعلم أن الصور البسيطة من الاتصال مثل الصراخ والإيماءات ليست مقبولة اجتماعيا فيعطيه هذا حافزا إضافيا لتحسين قدرته على الكلام.

إن مثل هذا الاحتكاك الاجتماعي واتساع دائرة الطفل الاجتماعية يكسبه العديد من المفردات وتزداد حصيلته اللغوية، ويرتقي بالطبع إدراكه للمعاني التي يمكن أن تفهم من الكلمات التي تعلمها، إلا أننا يجب ألا نتوهم بأن قدرته على الفهم والاستيعاب تساوي قدرته على التعبير والاستخدام الأمثل للكلمات كما تشير المعاني الحقيقية للكلمات، فما زال الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يعبر باستخدام اللغة، مفردات ومعاني استخدامها دقيقا، وهو ما يجعلنا دائما ننبه المربين والوالدين إلى فهم هذه الحقيقة في لغة الأطفال وتفكيرهم، لأن اعتقاد المربين والوالدين بأن القدرة على التعبير لدى الأطفال تتساوي مع قدرته على الفهم والاستيعاب سوف تجعلهم يطلبون من الأطفال أداء أدوار لغوية لا تسعفهم قدرتهم التعبيرية على أدائها، الأمر الذي سوف يسبب لهؤلاء الأطفال العديد من المشكلات النفسية التي نحن وهم في غنى عنها.

إن حقيقة ثراء لغة الطفل وخاصة في نهاية هذه المرحلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحض للعديد من العوامل التي ذكرناها من قبل، لكن انخفاض أو عدم تساوي قدرته على التعبير مع زيادة هذه الحصيلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحضه أيضا، فقد استقر التراث النفسي على ذلك وأكد عليه العديد من

المؤلفين والمهتمين بالأطفـال، فقد أوضح البحث التفـصيلي الذي أجراه تمبلين Templin أنه فيـما يتصل بمهـارات التلفظ مثلا، أن الطفل بزيادة العـمر تزداد حصيلته وتنمو قـدرته على التلفظ الصحيح نموا ملحوظا، إذ لوحظ أن الطفل في عـمـر ثلاث سنوات لا يزال يقع في ٥٠٪ من الأخطاء، بينمـا نجـده في خمس سنوات يقتـرب من بلوغ مستوى النضج في التلفظ، وفي عـمر ثماني سنوات يكون دقيقا في ٩٠٪ من مرات أدائه، ويتأخر في هذا البنون سنة عن البنات، كما يتـأخر أبناء الطبقة العامـلة عن أبناء الطبقة المتوسطة عامـا، كما تشير آمـال صادق وأبوحطب (١٩٩٠) إلى أن الأطفال في هذا العمـر يتفوق فهمـهم الكلمات على استعـمالهم لها، فالطفل يعـرف معاني كلمات كـثيرة بطريقة غامضة ويمكنه أن يفهمها عندمـا تستخدم الكلمة في ارتباطها بكلمات أخرى، ولكنه لا يعرف تلك المعاني بحيث يمكن استخدامها بنفسه.

إلا أن اللغـة عند هذا المستـوى تخدم أغـراضا ثلاثة، أولهـا: أنها أداة للتـفكير الحدسـي، تستخـدم لتنعكس على حـدث، ولتبـرزه في المستـقبل، وحديثه مع النفس في هذه المرحلة ظاهرة مألوفـة، وتوصف عامة بأنها مرحلة التفكير بصوت عال، وثانيهـا: أن الكلام يظل مبدئيا وسيلة اتصال أناني، مع تشبـيهـه بأنه أقوى عـملياتها الـتكيفيـة، وأن الكلام قاصـر على القليل من التعبيرات الخطابية، والمجادلات ليست سوي صراعات لتوكيدات مضادة بدون أن تتضـمن فهـما وبدون وجود دافع لتـخطي أي نقص في الفهـم، وتصبح المجـادلات الشفـوية حادة وذلك لأن الكلمـات تقـبل بسهـولة كأنهـا أفكار وأفعـال، فالطـفل قد يبكي لأنه وصف بأنه «أخـرس» وذلك لأنه يشعـر بأن وصفه بالأخـرس سيجعله فعـلا أخرس، وأخيرا: فإن الـكلام وسيلة اتصال اجتماعيـة بالمعنى التلاؤمي، وهو يستخدم - أي كلام - كوسيلـة لفهم البيئة الخارجيـة والتكيف معها، والمحادثة هي امـتداد للتفكير بصـوت عال، وتبرز

الأفكار الفردية في المستوى الاجتماعي وتشجع على التعبيرات الجماعية، وفي السنوات الأولي من هذه المرحلة، يشمل الكلام «مونولوج اجتماعي» شبيه باللعب المتوازي، ويفيد الكلام كإثارة متبادلة للفعل أكثر مما هو وسيلة لتبادل الرسائل والأفكار.

وفي سن السادسة يكون الطفل لديه القدرة على التحكم في كل أنواع أبنية الجمل ويبدأ تزايد طول الجملة بتزايد العمر.

رابعا: مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Operation:

وتسمى مرحلة (التفكير المنطقي) - أو مرحلة التفكير المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية.

تمتد هذه المرحلة من سن سبع سنوات إلى الحادية عشر، وهو ما يمكن أن نسميها مرحلة الطفولة الوسطي والمتأخرة إذا ما أزدنا سنة على الفترة الزمنية السابقة، وهي مرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما:

أ- مرحلة الطفولة المتوسطة كما سبق وقلنا وتمتد من سن ست إلى تسع سنوات.

ب- مرحلة الطفولة المتأخرة وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة.

كما يمكننا تسمية هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقي العياني وما يسبقها، ونظرا لأهمية هذه المرحلة - مرحلة التعليم الابتدائي - فإننا سوف نذهب هنا إلى تفصيل حول طبيعة هذه المرحلة قبل أن نتدارك سويا طبيعة نمو وإدراك اللغة والمفاهيم الدينية لدى أطفال هذه المرحلة.

فطبقا لتقسيمات جان بياجيه وتعريفه للتفكير المنطقي يمكننا أن نلحظ بسهولة أن مرحلة التعليم الابتدائي تتضمن مرحلة التفكير المنطقي، وهي مرحلة حاسمة في حياة الطفل ونموه من كافة الزوايا والأنحاء جسمية أو

معـرفيـة أو لغوية أو انفـعالية، إذ يذهـب بياجيـه من زاوية التفكيـر المنطقي واعتمادا عليه أساسا للتقسيم إلى تقسيم مراحل نمو الطفل من هذه الزاوية إلى مرحلتين رئيسـتين، وتنقـسم كل مرحلة بدورها إلى مـرحلتين فرعيـتين، أما المرحلتان الرئيستان فهما:

١- مرحلة التـفكير غير المنطقي أو مـرحلة التفكير قبل الإجـرائية Pre-logical or Pre- operational Period

وهي مرحلة تمتد من الميلاد حـتى السابعة، وهذه المرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما:

أ- المرحلة الحسية الحركية Sensory Motor Period وهي مرحلة - وكما سبق أن ذكرنا تبدأ من الميلاد حتى الثانية.

ب- مرحلة التفكيـر التصوري أو مرحلة ما قـبل العمليات Pre- operational or repesentalional Period.

٢- مرحلة التـفكير المنطقي أو مرحلة العـمليات Logical or operational Period.

وتمتد هذه المرحلة حتى السنوات المتقدمة من العمر، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين فرعيتين، وهما:

أ- مرحلة التـفكير العياني أو مـرحلة العمـليات العـيانية أو المحسـوسة Concret operation.

وتمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الحادية عـشرة، أي أنها تمتد لتشمل مرحلة التعليم الابتدائي تقريبا.

ب- مـرحلة التفكيـر الشكلي أو مـرحلة العـمليات الشكليـة Formal Operation.

وتمتد هذه المرحلة من الحادية عشرة إلى ما بعد ذلك من سنوات العمر.

ولأننا فيما تقدم قد سطرنا عن نمو إدراك مفاهيم اللغة في المرحلتين الفرعيتين السابقتين اللتين تنطويان تحت المرحلة الرئيسة الأولي، فإننا الآن سوف نعمد إلى دراسة طبيعة نمو إدراك اللغة في مرحلة التفكير المنطقي، ولأن الأمر كذلك، فإن ذلك يتطلب منا عرضا ولو قصيرا لطبيعة التفكير في مرحلة العمليات بقسميها العياني والشكلي حتى يتسنى لنا فهما دقيقا وواضحا لطبيعة نمو وإدراك اللغة في هاتين المرحلتين، وفيما يلي عرض مختصر لطبيعة تفكير الطفل في مرحلة التفكير العياني.

رغم أن جان بياجيه قد حدد ربط ظهور التفكير المنطقي ببداية مرحلة العمليات بقسميها العياني والشكلي، إلا أن المتأمل كتابات جان بياجيه لا يجد توضيحا يشير إلى المقصود بالتفكير المنطقي، وفي هذا الإطار نجد ليلى كرم (١٩٨٨) تتساءل أيضا هذا التساؤل: ما المقصود بالتفكير المنطقي عند جان بياجيه؟ وهل يقع هذا التفكير في مرحلتي العمليات بقسميها؟

وتبدي تحليلا قيما في مقال لها بعنوان خصائص التفكير المنطقي في نظرية جان بياجيه تشير فيه إلى أنها لم تعثر على إجابة محددة وقاطعة للتساؤل السابق، كما أن قاموس المصطلحات الخاصة بجان بياجيه الذي وضعه انتيوبارو لا يحتوي على تعريف لهذا المفهوم، إلا أن هناك عدة مؤشرات تساعد في الإجابة على التساؤلين السابقين لعل أهمها:

أ- يدمج بياجيه في بعض كتاباته المرحلة الأولي والثانية من مراحل التطور العقلي التي حددها، أي المرحلة الحسية - الحركية ومرحلة التفكير التصوري أو ما قبل العمليات معا ويتحدث عن تلك الحقبة على أنها حقبة التفكير غير المنطقي، أو حقبة ما قبل العمليات، بينما يتحدث عن المرحلتين الأخيرتين معا بوصفهما حقبة العمليات

المنطقـية، ويعني ذلك أن بيـاجيه يـعود فيـقسم التطور المعـرفي إلى حقبتين عـريضتين هما: حقبة التفكير غـير المنطقي أو قبل المنطقي، التي تضم المرحلة الأولى والثانية من مراحل التطـور العقلي، وحقبة التفكير المنطقي أو التفكير عند مـستوى العمليات التي تضم مرحلتي العمليات العيانية والشكلية، أي أننا نلحظ أن بياجيه قد جعل ظهور عملية التفكير المنطقي من بداية سن دخول الطفل المدرسة.

ب- أن الكتاب الذي وضعـه بياجيه وانهلدير (١٩٥٨) والذي خـصصه لبيـان ومعالجـة تطور التفكير المنـطقي نجده وقد انصب أسـاسا على دراسة وتحديد العملـيات العيانية والشكلية والتغـيرات التي تصاحب الانتقال من الأولى للثانية.

ج - أن بياجـيه قد وضع كـتابا آخر (١٩٦٤) تحت عنـوان النمو المبكر للمنطق عند الطفل، وبين بيـاجيه في مـقدمته أن الهـدف الأساسي للكتـاب هو التـصدي المبـاشر والمحـدد لتكون العـمليـات المنطقيـة البسيطة.

وفي ضوء هذا التحليل تشير ليلى كرم الدين إلى أنه يمكن الاستنتاج بأن التفكير المنطقي عند بياجيـه يشير في الأغلب إلى ذلك النوع من التفكير الذي يكون سـائدا عند مـرحلة عريضـة من مـراحل النمو العـقلي، وهي مـرحلة العمليات المنطقية بقسميـها العياني والشكلي، وإن كان التفكير المنطقي لا يبلغ صورته الكاملة إلا ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي عند بياجيه.

ويمكن أن نلحظ من خلال التحليل القيم السابق ما يلي:

أن التـفكير المنطقي هو ذلك النـوع من التفكيـر الذي يقوم على اتبـاع أسلوب ومنطق الاسـتـدلال والاستنبـاط في الانتـقـال عند مناقـشة الوقـائع والأحداث من العموم إلى الخصوص ومـن الخصوص إلى العموم وصولا إلى

نتائج دقيقة ومحددة، إلا أن التفكير المنطقي في مرحلة العمليات المحسوسة يختلف عن التفكير المنطقي في مرحلة العمليات الشكلية في أن التفكير في المرحلة الأولى يتطلب خبرة أو وقائع أو أحداث محسوسة ترتبط بالواقع، أما التفكير في المرحلة الثانية لا يتطلب مثل ذلك بل يتعدي الخبرة المحسوسة إلى الخبرة المجردة غير المتصلة بالواقع، كما أنه يتعامل أو يتناول أحداثا ووقائع قد لا تتصل بالواقع الملموس.

وفي ذلك نجد أنه لكي يصبح التفكير المنطقي واقعا ملموسا فلا بد من أن يكون قد تكون لدى الطفل رصيد من العمليات المنطقية التي يقوم على الاستدلال، وذلك مثل عمليات: قابلية الانعكاس Reversiblity والمحافظة أو البقاء Conservation والسلسلة Serialisation فبياجيه وانهلدر وزملاؤهما يعتقدون أن نمو الذكاء يستلزم أولا قدرة متزايدة على الاستدلال - كما سبق وقلنا في التفكير المنطقي - وجمع عوامل عقلية عديدة أو قواعد ضرورية لحل المشكلة (الاستدلال والاستنباط أو التفكير التباعدي والتفكير التقاربي عند جليفورد)، ويتم التوصل إلى المرحلة الأخيرة في نمو المهارات الاستدلالية في المراهقة المبكرة (مرحلة التفكير الشكلي) حيث يستطيع الطفل أن يفكر في الواقع عقليا دون أن يحتاج إلى خبرة محسوسة بالوقائع. وخلال بداية سن دخول المدرسة تقريبا (مرحلة الطفولة المتوسطة، أو مرحلة التفكير العياني) كما يرى انهلدر وبياجيه يكتسب جهاز الطفل العقلي عدة إضافات هامة كالقدرة على العودة إلى نقطة البداية في سياق تتابع عكسي (الانعكاسية)، واكتساب الحوار (لغة) القدرة على التناول المنطقي لأفكاره، ولأن التفكير واللغة وجهين لعملة واحدة كما يقول اللفظ الدارج، فإننا هنا لكي نفهم طبيعة نمو إدراك الطفل للغة والمفاهيم الدينية، فإننا هنا نوضح خصائص التفكير عند مستوى العمليات العيانية والشكلية كما حددها بياجيه وتلخصها ليلى كرم الدين (١٩٨٨) وكتابات أخرى.

افترض بياجيه، في مختلف كتاباته حول مرحلة العمليات بقسميها أن التنظيم المعرفي للطفل عند مرحلتي التفكير العياني والشكلي يختلف اختلافا جذريا وأساسيا لدى الأطفال في المراحل السابقة على ذلك، ويرجع السبب في هذا الاختلاف من وجهة نظر بياجيه إلى كون التراكيب المعرفية لدى الطفل الأول تتصف بالثبات والتنظيم والاتساق، وتتكامل وتنسق مع بعضها البعض في نظم معرفية تكون وحدات كلية تامة ومتماسكة وتركيب قوي محدد، ويطلق بياجيه على الأعمال المعرفية التي تحقق هذا المستوى الخاص باسم العمليات العقلية، وذلك للتمييز بينها وبين الأفعال التصورية Repre-sentational الأخرى التي تتوافر للأطفال في المرحلة السابقة عليها مباشرة، أي مرحلة ما قبل تتجمع في تراكيب كلية؛ ولذلك يطلق عليها بياجيه اسم الحدوس Intututions فظهور ما يسمي بالعملية هنا يشير إلى نسق آخر من التفكير يختلف عن طبيعة تفكير الطفل ولغته في المراحل السابقة، فالعملية بشكل عام توصف بأنها أفعال تتصف بكونها قد استدخلت Internalized، وتكاملت Integrated مع غيرها من الأفعال لتكون نظما عامة قابلة للانعكاس.

إن تفكير الطفل - وبالطبع لغته - في مرحلة العمليات العيانية يكشف عن تقدم ملحوظ إذا ما قورن بتفكير الطفل - ولغته في مرحلة ما قبل العمليات ولعل أبرزها، كما سبق وذكرنا، وهي: التراكيب المعرفية تتكون من أنساق Systems حالة توازن، أي أنها تتوالف من كليات متماسكة من العمليات القابلة للانعكاس، إلا أننا نلحظ ما يلي فيما يخص طبيعة تفكير الطفل، ومن ثم لغته:

١- أن العمليات العيانية التي يمارس من خلالها الطفل التفكير واللغة ما زالت ملموسة أو محسوسة وغير مجردة نسبيا، بمعنى أن تركيبها

ونشاطها التنظيمي ما زال موجها نحو الأشياء والأحداث العيانية الموجودة في الواقع المباشر، أي أننا يمكن أن نجمل على وجه التحديد أن من أوجه القصور التي تميز التفكير واللغة في المرحلة العيانية هو أن تفكير ولغة الطفل مازالت ترتبط بشكل أساسي بالواقع، وأن نظام تلك العمليات لا يحقق سوى درجة محددة من التحولات الممكنة، أي إلى فكرة «الممكن» التي تبتعد قليلا وبدرجة بسيطة عن الواقع.

٢- إن ما ذكر سابقا يفيد بأن نمو منطق العمليات في تفكير الطفل وإدراكه للأحداث والوقائع يجعل لغة الطفل أكثر نضجا واكتمالا إذا ما قورن بطبيعة لغته وإدراكه لمفاهيم اللغة ومفاهيم الدين في المراحل السابقة على مرحلة التفكير التصوري، وإن بقيت طبيعة لغة الطفل وإدراكه لمفاهيم اللغة ومفاهيم الدين أقل اكتمالا ونموا إذا ما قورن بطبيعة لغة الطفل في مرحلة التفكير الشكلي التي تلي مرحلة التفكير العياني.

وعلى أية حال، إننا يمكن أن نلحظ من خلال دراسة طبيعة التفكير في هذه المرحلة وتمايزها وتميزها عن سابقتها من مراحل التفكير، أن طبيعة تفكير الطفل قد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا، فقد أصبح إلى حد ما يوجد منطق حاكم لتفكير هؤلاء الأطفال، ونمت لديهم العديد من العمليات المنطقية، وهنا يمكننا أن نجد أن لغة الأطفال قد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا.

وفيما يلي إيجاز مختصر عن بعض العمليات المنطقية التي تعد السبب وراء ظهور التفكير في فكر الطفل ومن ثم لغته:

١- تتمثل المظاهر البارزة للنمو في هذه المرحلة بالحرية والضبط المتزايدين في التفكير، وبالفهم المتزايد للعلاقات بين الأحداث

والرموز، ويخبر الطفل إحساسا بالرضا من طريقته المنظمة المنتجة في التفكير وفي اقتناعه بأن يستطيع التفكير بهذه الطريقة.

٢- المرونة في التفكير: إذا كان تفكير الأطفال في المراحل السابقة مقيدا بمبدأ هنا والآن، أي أن استجاباتهم مقيدة أكثر بإدراكاتهم الموقفية والوقتية، فإن تفكيرهم في هذه المرحلة يستند أكثر على مبدأ «هناك وفيما بعد» There and Then حيث يستطيعون تجاوز محدودية الزمان والمكان المباشرين، وفي مقدورهم إرجاء استجاباتهم في الوقت الذي يأخذون في الاعتبار الجوانب المختلفة للموقف وتنشط أفكارهم في مختلف الاتجاهات وتتناول أكثر من إدراك واحد في وقت واحد وتقارن بين العناصر المختلفة، وتقييمها ارتباطا بخبراتهم الماضية، ومن ثم يتصف تفكير التلاميذ في هذه المرحلة بضبط ومرونة أكبر في هذا السن، ومع مخزون الذاكرة المتزايد، تصبح الخبرات السابقة أكثر حيوية وفائدة في تقييم المواقف الحاضرة وتفسيرها.

٣- وترتبط مرونة التفكير في هذه المرحلة أيضا بالتغير في بعدي التمركز Egocentrism واللاتمركز Decentrism حول الذات، حيث تناقص التمركز ويزداد اللاتمركز حول الذات في الطفولة الوسطى عامة والمتأخرة خاصة، ويتضح ذلك في نمو مقدرة التلاميذ على النظر إلى المواقف من جوانبها المختلفة، وعلى إدراكها من وجهات نظر الأشخاص الآخرين لا من وجهة نظرهم الذاتية فحسب، وتنسحب المرونة المتزايدة في تفكيرهم على كل شيء يفعلونه، أو يقومون بتصنيفه أو تنظيمه، وعلى لغتهم واستخدامهم للأرقام، وعلى علاقاتهم الاجتماعية ومفهومهم عن ذواتهم.

٤- ومن المظاهر البارزة للمـــرونة العقلية في هذه المرحلة مـا يعرف بــ «القـدرة على الـتـعـاكس Reversibility» التي تكشـف عن المرونة والضبط المعـروفين، وتتضمن هذه القـدرة معنيين: التلميـذ يستطيع التفكيـر في حل مشكلة مـا، ثم يفكر في الجانب الخـاص من عدم إنجاز العـمل أو حل هذه المشكلة، أي أنه يفكر في المشكلة في إطار سلسلة من التتابع، فيها يعـود إلى نقطة البداية، ثم يبدأ في التفكير في اتجاه آخـر، فالطفل بذلك يـجرب عقليـا مسـارات مختـلفة من العمل والأداء وبالتالي فهو يقوم بعملية استدلالية يجرب فيها فروض واحتمـالات المشكلة أو الموقف، ويعني ذلك أنه قد صار أكـثر قدرة على التحكم في بيئته وفي نفســه، أما المعنى الثاني للتعاكس فهو أن أي عملية يمكن إبطالهـا بواسطة عملية مضادة، مقـال ذلك: عملية طرح ٣٠ من ٥٠ يمكن إلغاؤها بواسطة عملية جمع ٣٠، ٢٠ وفي الفيـزياء يستطيع الطفل أن يستـخدم المنشور لتحليل الضـوء للأجزاء المكونة له، ثم يأتي بعـمليـة عكسيـة يجمع فـيه بين هذه الأجـزاء ويركبها لتصبح ضوءا أبيض مرة ثانية، كما يمكنه أن يغلي الماء لينتج بخارا، ثم يكثف البخار ليـحصل على نفس الكمية من الماء، ويعني ذلك أن التلمـيذ في هذه المرحلة في مـقدوره التـمكن من العملـية العقلية المعروفة بـــ «التحليل - التركيب» Analysis - Senthesis.

٥- العملية الحسيــة: وقوامها الفهم والاستخدام لمبـادئ معينة للعلاقات بين الأشيـاء والأفكار، وذلك على أسـاس تنظيمـها في «فـئات» و «سـلاسل» واستـخدام الرمـوز في تيسـير فـهم العلاقـات ومع نمو القواعد المنطقية لدى الأطفـال في تناول خبراتهم فإنهم يتمكنون من عمليتين عقليتين هامتين وهما: التصنيف، والتنظيم.

٦- يقوم التصنيف على تجميع وفرز الأشياء في فئات Categorizing وتستند هذه العملية على قدرة الطفل على التفكير في الجزء والكل تفكيرا مستقلا، ومع أن «الفئوية» أي تنظيم الأشياء والموضوعات في فئات، تنمو مبكرا، إلا أنه في نهاية المرحلة الحسية يصبح في مقدور الطفل أن يصنف الأشياء وفقا لطرق ومحكات متعددة.

٧- أما عملية التنظيم Orderring فتقوم على ترتيب الأشياء والموضوعات في تسلسل وتتابع، وهذه السلسلة Seriation تمكن الطفل، مثلا، من الترتيب المتسلسل للأشياء وفقا للتباين في الارتفاع، أو الوزن، أو المقدار، أو الطول، أو اللون، أو غير ذلك من محكات السلسلة.

٨- نمو فكرة ثبات الأشياء: تتزايد مقدرة الطفل، كلما تمكن من المعلومات المعرفية في أن يبني صورة ثابتة ومستقرة وشاملة عن العالم والناس، وعن نفسه، وعما يجري بين كل ذلك من علاقات متبادلة، ومع أن هذا المبدأ ينمو في خلال سنوات المدرسة الابتدائية، إلا أن الطفل في نهاية هذه المرحلة يصير متمكنا منه، فيدرك أن المادة والكم، والحجم، والعدد تظل ثابتة بغض النظر عن المتغيرات الحادثة.

٩- وبنمو فكرة ثبات الأشياء Conservation يتعلم الأطفال أن وراء حقائق هذا الوجود ثوابت معينة، وأن معرفة هذه الثوابت تساعد الأطفال في سلوكهم الاستدلالي وسلوك حل المشكلة، ويعتبر نمو هذه الفكرة من مقومات تعلم التلاميذ للفيزياء خاصة.

وينطوي نمو فكرة الثبات على أهمية كبيرة في الحياة العقلية المعرفية للتلاميذ، فقد أوضحت الدراسات أن نمو فكرة ثبات الأشياء ترتبط بالمقاييس

المعرفية الأخرى، فقد وجد بعض الباحثين أن التلاميذ الذين تمكنوا من مبدأ ثبات الأشياء في نشاطهم المعرفي كانوا يحصلون على تقديرات مرتفعة في نسبة ذكائهم ومقاييس اللغة، كما أظهرت بعض بحوث (سند سلوند ١٩٦٣) أن الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في اختبارات انتقال أثر التعلم in-tivity Trans ترتبط ارتباطا عاليا بدرجاتهم في اختبارات ثبات الأشياء، وأن نمو فكرة ثبات الأشياء وإمكانية نقل أثر التعلم تتلازمان في الوقوع والتخلف عند التلاميذ في هذه المرحلة.

١٠- الانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير الشكلي: منذ نهاية مرحلة الطفولة الوسطي يأخذ فيها تفكير الأطفال شكلا تجريديا يقوم على عمليات حسية أو يسير جنبا إلى جنب معها، فالتفكير التجريدي الذي يأخذ في النمو لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية لا يكون تجريديا محضا وإنما على أساس حسي عياني، وبالتالي لا تعمل قدرات التفكير التجريدي في هذه المرحلة إلا على أساس حسي من واقع خبرات التلاميذ ومن ثم لغته أيضا.

١١- تظهر هذه القدرات حينما يصل التلاميذ إلى الحد الذي تتضح معه قدرتهم على الإتيان بتعميمات متسقة، وأن هذا يعتبر دليلا على قدرتهم على التفكير الشكلي التجريدي، ويبدو ذلك خاصة في طريقتهم في حل المشكلات، حيث يكشفون عن سلوك عقلي يوضح مضمون هذا النمط من التفكير وهو: القدرة على حل مشكلات لم يواجهها التلاميذ من قبل وذلك عن طريق التناول العقلي للمتغيرات، ومن ثم يتصف هذا التفكير بتبني اتجاه منظم نحو حل المشكلات واعتبار للمتغيرات المتعددة في نفس الوقت، كما يتصف تفكيرهم بالمهارة في تكوين الفروض، وبالقدرة على التعميم بواسطة تطبيق المبادئ على مواقف مختلفة كبيرة.

١٢- ومن الناحية اللغـوية فإننا نلاحظ: الانتقال من الكـلام والتفكير المتمركزين حول الذات إلى الكلام والتفكير المطبوعين اجتماعيا: في هذه المرحلة أيضا تأخذ وسائط الاتصـال، وخاصة من خلال الكلام في ارتباطه الوثيق بالتفكير، في أن تكون ذات صبغـة اجتماعية أكبر Solcilaized خـلاقا لما كـانت تتـسم به هذه الوسـائط المعـرفيـة في سنوات ما قبل المدرسة وفي بداية المرحلة الابتدائية من التمركز حول الذات، وترتبط هذه الاستـقلالية في حيـاة التلاميذ بتزايد خـبراتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، بحـيث يدركون أكثر أن وجهات النظر عن هذا الكون وعن العـلاقات تختلف، وأنـه من الحكمة أن يكتشـفوا ما يفكر فـيه الآخرون ويهتـموا بآرائهم، ولهذه الانتـقالة أهمية كـبيرة ليس فحسب من ناحـية التفتح العقلي للتـلاميذ، وإنما كذلك بالنسبة لنضجهم اجتماعيا ولغويا.

أي أننا نلحظ من خلال هذا العرض تأكيـدا مفاده أن الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة يكون قد ظهرت لديه العمليات الاستدلالية التي يمكن أن تتـفق مع أسس المنطق، وهو ما يشـير بداهة إلى أن الأطفـال في هذا العـمر تكونت لديهم ذخيـرة لا بأس بها من المفـاهيم واستخـدام اللغة واللفظ الذي يعبر عن ذلك، وإن بقيت استدلالاته وألفـاظه ولغته ترتبط بالواقع المحسوس ولا تتعدى الخـبرة المباشرة في كثيـر من جنباتها، وفي هذا السياق يشـير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى صدق مـا ذهبنا إليه، حيث يشيران إلى أنه في مـرحلة العـمليـات المحسـوسـة من ٧ سنوات حـتى ١١ سنة تظهـر العمليات الاستدلاليـة التي يمكن أن تتفق مع أسس المنطق، والتفكير المنطقي، أو ما يسمـيه بياجيه بالتـفكير الإجرائي Operational والذي لا يظهر إلا حين تتوافر للطفل ذخيرة من المفاهيم التي تنتظم فيما بينها في نسق متماسك، وأن

هذه الأنساق التي تشكل التفكير المنطقي أو الإجرائي تسمى العمليات Opera-tions أو المبادئ؛ لأنها عبارة عن استجابات تم استيعابها وهذه العمليات تكون محسوسة أو عيانية، أي تكون على اتصال وثيق بأصولها الحسية الحركية، وهي تشبه الإدراك بصفة عامة في أنها مقيدة بالزمن ومحددة بترتيب زمني طبيعي معين، وتتضمن قدرا ضئيلا من التجريد Abstraction، بمعنى أن تتكون الأفكار منفصلة عن الأشياء والأحداث في العالم الواقعي.

ومن هنا نلحظ أن لغة الطفل ومفاهيمه ما زالت ذات طابع حسي أو عياني ملموس، فهو رغم قدرته على إدراك واستخدام مفاهيم لغوية تقوم على تجريد للخصائص المشتركة بين الأشياء، إلا أنه غير قادر على إدراك أو فهم المفاهيم التجريدية، كمفاهيم الحق، والعدل، والجمال، كما أن مفاهيمهم الدينية في هذه المرحلة عادة ما تكون عيانية هي الأخري، فالموت، والنار، والجنة، والحساب، والثواب، والعقاب وحياة البرزخ تبدو لديهم في صورة حسية عيانية تتصل بالخبرة الملموسة، فالموت شبيه النوم، والنار في الآخرة شبيهة بما نوقده في دنيانا، والجنة ما هي إلا ثواب حسي، والله سبحانه وتعالى في فكرهم مادي محدد بقانون الزمان والمكان أو الحيز، كما أن لغتهم لا تسعفهم كثيرا في التعبير عن صفات الجمال والجلال لله سبحانه وتعالى، ومن هنا عادة ما نجد الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، وخاصة في بواكير هذه المرحلة ما يتساءلون عن حجم رب العالمين، ويقارنون حجمه سبحانه وتعالي بحجم أشياء بيئية كبيرة من حولهم، فهم قد يعبرون بلغتهم عن أن الله سبحانه وتعالي كبير مثل البحر أو السماء، وتجدهم أيضا يقارنون قوته وجبروته وعظمته بقوة العديد من الأشياء البيئية، فهم في بعض الأحيان مثلا يسألون أيهما أقوى: ربنا أم أبي؟ كما أنهم لا يخلصون الله من الحيز والمكان فغالبا ما تجد الأطفال وخاصة في بداية مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ - ١٠ سنوات) يسألون: أين ربنا؟ وفي أي مكان يوجد أو يعيش؟

إنهم ما زالوا لا يصلون إلى التجريد في لغتهم، فهم لا يعلمون أن الله أول بلا ابتداء وآخر بلا انتهاء، لا تحـويه الأقطار ولا تحده الأنظار، ولا يغيره الليل والنهار، ليس كمثله شيء، لا يغـيره زمان، ولا يحده مكان، الله نـور السمـوات والأرض، لأن الله سبـحانه وتعالـى لو انطبق عليه قـانون الزمان لأصبح له بداية، وكل ما له بداية له نهاية، فتعالى الله عما يصفون، كما أن قانون الزمـان إذا سرى على شيء، أصبـح الشيء متغـيرا والتغـير نقص لأنه انتقال من حال إلى حال، ومن وضع إلى وضع، والله منزه عن النقص.

كمـا أن انطباق الحيـز والمكان على الشيء يعني تحديد الشيء في حـيز بعـينه، وانطباعـه بانطبـاع المكان وقانونه وتعـالي الله عن ذلك علوا كـبيـرا فصـفات جمـاله وجلاله ليست كـصفاتنا وقـوته ليست كقـوتنا وصدق رب العالمين حيث وصف ذاته، حين يقال: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ⑪﴾ [الشوري] و ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ① اللَّهُ الصَّمَدُ ② لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ③ وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ ④﴾ إن قدرته سـبحانه وتعـالي تعمل وفق قـانون الأمر المباشـر المباغت الكاف والنون إذ قال للشيء كن «فـيكون» والدنـيا كلها بما فـيها ومن فيـها لا تتعدي جناح بعـوضة، وجميع الخلائق. شاهدهم وغـائبهم، إنسهم وجنهم لو اجتمعوا على أفـجر قلب رجل واحد ما نقص ذلك من ملك الله شيء، ولو أن جميع الخـلائق أولهم وآخرهم، شاهدهم وغائبهم، إنســهم وجنهم وقفوا على صعيد واحد وسأل كل منهم مسألته، وأعطاهم رب العالمين ما يسألون ما نقص ذلك من ملك الله شيء إلا كـما ينقص المخـيط إذا أدخل البـحر. . . فسبحان الله العظيم !!

إن لغة التجـريد والمفاهيم المجردة ما زالت غيـر مأخوذة المكان في فكر الأطفال في هذه المرحلة المتأخرة أو ما يسمي بمرحلة العمليات إلا أننا نجد لغة الطفل قد أصبحت أكثر ارتقاء من ذي قبل، ففي هذه المرحلة تصبح لغته أقل

تمركزا حول الذات، وذلك بعكس مراحل النمو السابقة وذلك لأن الطفل في مرحلة التفكير العياني أو مرحلة التعليم الابتدائي تكون دائرة علاقاته الاجتماعية قد أصبحت أكثر اتساعا، كما أنه أصبح على دراية بأن اللغة وما يستخدمه من ألفاظ تعد أداة مهمة للانتماء الاجتماعي، وأن ألفاظه التي يستخدمها تدخل في تقييمه اجتماعيا، ومن هنا تتناقص اللغة الذاتية أو اللغة المتمركزة حول الذات لتظهر اللغة الاجتماعية، وهو ما يؤدي أو يشير أيضا إلى تطور إدراكه للعديد من المفاهيم اللغوية بشكل كبير، كما تزداد قدرة الطفل اللغوية على الفهم والإفهام، وتزداد لديه القدرة على التواصل مع الآخرين كما تتبدي اللغة على المسرح الاجتماعي، كما تتزايد أيضا قدرته على التعبير أكثر من ذي قبل، كما يصبح لدى الطفل القدرة على التحكم في كل أنواع أبنية الجمل ابتداء من العام السادس، وابتداء من هذا العام وحتى العام التاسع أو العاشر من العمر يتزايد بالتدريج طول الجمل التي يستخدمها، وبعد سن التاسعة يبدأ الطفل مرة أخرى في استخدام الجمل الأقصر والأدق، وعند التحدث مع الأطفال الآخرين يستخدم أشباه الجمل بدلا من الجمل الكاملة.

ويصبح تركيب اللغة يتخذ دلالة، ويصبح أداة للتفكير والاتصال معا، وينتقل نمو اللغة من التعبيرات الشفوية الذاتية إلى التبادل الشفوي مع الآخرين، ويشمل ذلك استدخال كلمات وأفكار واكتشافات عقلية. وشيئا فشيئا استدخالا للأفعال جنبا إلى جنب مع التجربة العقلية، هذا بينما في مرحلة النمو السابقة لم يكن الطفل يستطيع سوي أن يسمع ويدرك الكلمة، أما في المرحلة هذه فإنه يستطيع أن يحقق معرفة بتركيب الجملة، ويظل التفكير اللفظي متمركزا على الأفعال حتى سن ١١ أو ١٢ سنة، كما أن تقييم الطفل للقصص يتأخر عن تقييمه للحياة؛ ذلك لأن مضمون مثل هذه

القصص يتناول عادة أحداثا أكثر ابتعادا عن خبـرته اليومية أما الخبرات الأكثر بعدا فتفهم فيما بعد.

وتظهـر في هذه المرحلة صورة جـديدة من اللغة وهي مـا يسمي اللـغة السرية والتي يسـتخدمهـا الطفل في اتصاله بأصدقـائه المقربين، وتتخـذ اللغة السرية شكلا مشـوها للكلام العادي، وتستخدم البنات اللغة السـرية أكثر من الذكور، وابتداء من سن العـاشرة حتى مرحلة المراهقة المبكرة تعـد الفترة التي يصل فيها اسـتخدام اللغة السرية إلى قمتهـا، رغم أن معظم الأطفال يبدأون في استخدام هذه اللغة السـرية ابتداء من الصف الثاني من المرحلة الابتدائية، وعلى خـلاف المراحل السـابقـة فإن الطـفل هنا يسـتطيع أن ينطق الكلمـات صحـيحة بدون أخطاء، والكلمـة الجديدة التي يسمـعها الطفل لأول مـرة قد ينطقهـا خطأ عند استخدامـها، ولكن بعد الاسـتماع إلى النطق مرة أو أكـثر يكون قادرا على النطق الصحيح لها، والطفل في هذه المرحلة يكون لديه ميل إلى التحـدث بصوت عال كـما لو كان المسـتمع لديه أصم، وعادة مـا يلجأ الأطفال من الذكور إلى هذا لأنهم يعتقدون أن التحدث بصوت هادئ خاصية أنثوية.

خامسا: علم النفس المعرفي وفهم اللغة:

إذا رام لنا أن ندور في إطار علم النفس المعرفي باحثين عن أهم العوامل التي تؤثر في فهم مـا نقرأه، فإننا نجـد لزاما علينا ألا يفوتنا أن نشـير إلى أن أحـد أهداف علم النفس المعـرفي هو تكشف العـمليات العـقليـة التي تمكن الإنسـان من أن يكون على وعي وفهم ببـيـئتـه، ومن هنا فإن علمـاء النفس المعرفي يرون أنه لكي يتـحقق هذا الهدف فإنه يجب أن نتـعرف على العوامل التي تقع خـارج الفرد، وكـذلك العوامل التي تقع بداخله، وكـذلك أي من العوامل الداخلية والخارجية يمكن أن تكون مـتفاعلة مع بعضها البعض، ومن

هنا فـإن أصحاب الاتجـاه المعرفي فـي علم النفس بعامـة، يرون أنه لكي يتم تفسـير النجاح أو الفـشل في القراءة وفهم الـلغة فإنه يجب أن نتـعرف على العديد من العوامل.

ولعل من أهم العوامل التي تؤثر في اكتساب القراءة وتحقق الفهم نجدهم يشيرون إلى العديد من هذه العوامل منها:

عوامل تقع خارج الفرد ويتمثل أهمها فيما يلي:

١- أسلوب انقرائية النص Readability - Style:

بداية دعنا نشـير إلى أن انقرائيـة النصوص تقـاس في إطار علم النفس المعرفي باستخدام معادلات خاصـة بهذا الجانب، وإن كنا إجمالا نشير بأن ما يؤثر على انقرائية النص العديد من العوامل بضمنها:

أ- طول الكلمة.

ب- تكرر الكلمة أو درجة شيوعها في النص.

ج- عدد المقاطع التي تتكون منها الكلمة.

د- طول الجملة وتعقيدها السينتاكتي.

وفيما يلي شرح لهذه العوامل:

١- طول الكلمة Lengith of Word: كلمـا زادت الكلمات في طولهـا زادت انقرائية النصوص تعقيدا.

٢- تكرار الكلمة أو درجة شيوعها في النص Freauency Of Word.

ما من شك في أن احتواء النص على كلمات غير مألوفة، ولا يتوفر لها صفة الظهور أو التكرار في النص كثيرا، متضافرا ذلك في احتواء النص على

جمل معقدة ما من شك في أن ذلك سوف يقلل من انفهامية النص أو القدرة على فهمه Comprechensivility.

ورغم أهمية ما تقدم إلا أنه يبقي سؤال محوري مفاده: لماذا إذا تساوت النصوص فيما تقدم تبقي مختلفة في القدرة على فهمها من قبل شخص بعينه؟ وعبارة أخرى لماذا توجد نصوص بنفس الانقرائية إلا أنها لا تظل على نفس درجة الصعوبة أو السهولة في الفهم من قبل ذات الشخص؟

إن الإجابة على ذلك تتمثل في وجود بعض العوامل الأخرى والتي تتمثل في درجة شيوع الكلمات الصعبة أو تكرارها في النص، إلى جانب بنية الجمل، وكذلك كثافة الفضايا التي توجد بالنص Density Propositions، وبنايات النص Text Constructions.

وتكرار الكلمة Word Frequency يتمثل في عدد المرات التي تظهر فيه الكلمة في النص، ويمكن القول في هذا الإطار بأن الكلمات ذات التكرار المرتفع يتم إدراكها والتعرف عليها بأسرع من الكلمات التي لا تتوافر لها هذه الميزة، كما أن معاني الكلمات ذات التكرار المرتفع يمكن معرفتها بصورة أسهل مقارنة بالكلمات الأقل تكرارا أو ظهورا في النص.

ونحن نرى أن السبب وراء سهولة إدراك الكلمة وفهم معناها إذا تكرر ظهورها في النص بصورة مرتفعة إنما يرجع إلى وجود الكلمة في سياقات لغوية متعددة، الأمر الذي سوف يوفر من كل سياق ترد فيه الكلمة إلماعة أو تلميحة تكشف جانبا من جوانب غموض الكلمة، كما أن تفعيل الكلمة في السياقات المتنوعة إضافة إلى ما تقدم سوف يزيد من إمكانية معرفة معناها بالتوقع.

٢- بناء الجملة Sentence Structure:

يعد بناء الجملة عاملا من العوامل ذات الأهمية التي تؤثر في قراءة وفهم النص، فالجمل المبنية للمعلوم ما من شك في أنها أسهل في قراءتها وفهمها من الجمل المبنية للمجهول، كما أن الجمل المثبتة تكون أسهل في فهمها من الجمل المنفية رغم بقاء المعنى محافظا عليه في كل حالة ومقابلها.

ونحن نرى أن فهم الجملة ذات البناء المباشر يكون أسهل وأسرع من الجمل المبنية للمجهول لأن في الأخيرة يقوم القارئ بتحويلها ذهنيا إلى البناء المباشر لكي يفهمها، كما أن صعوبة فهم الجمل المنفية مقارنة بالجمل المثبته إنما يرجع إلى نفس الفكرة السابقة، حيث يقوم القارئ بتحويل الجملة المنفية إلى مقابلها المثبت ثم يقوم بإجراء مقارنة بين مكونات الجملتين.

كما أن أحد العوامل الخاصة ببناء الجملة وتؤثر في فهم المادة المقروءة هو طول الجملة أو قصرها. فرغم أن معادلات الانقرائية Readability Formulas تشير إلى أن الجمل القصيرة تكون أسهل وأسرع في فهمها من الجمل الطويلة، إلا أن بيرسون وجونسون Pearson and Jhonson (١٩٧٨) يشيران إلى عكس ذلك إذا يريان أن الجمل الطويلة تكون أسهل في فهمها من الجمل القصيرة؛ وذلك لأن الجمل الطويلة تزيد من الكشف والإيضاح للمعنى المراد، فمثلا «الولد ذهب إلى الدكتور لأن الكلب عضه»، أسهل في فهمها من الجملة «الولد ذهب إلى الدكتور- الكلب عضه».

ومن الجدير بالملاحظة أن ما ذهب إليه بيرسون وجونسون (١٩٧٨) يجانبه الصواب إلى حد ما من وجهة نظرنا لأننا في حالة الجملتين المذكورتين لا يعد سهولة فهم الجملة الأولى مقارنة بالجملة الثانية راجعا إلى الطول والقصر، ولكن يرجع إلى ترابط سياق الأولى مقارنة بالتكفك النسبي لسياق الثانية، كما يمكن أن تكون الجملة غامضة وغير واضحة رغم سهولة معاني

كلماتها؛ وذلك لأن البناء التركيبي لها (التركيب السينتاكتي) يتمثل في أن للجملة بنية نحوية عميقة واحدة Deep Grammatical Structures مساوية لبنيتها السطحية Surface Structure، فعلى سبيل المثال نجد جملة مثل: Growing Flowers can be Jayful تؤدي إلى اختلاف ولبس في الوصول إلى المعنى المراد من وراء تركيبها على هذه الصورة، إذ يمكن أن يكون المعنى المراد من هذه الجملة هو المراد في هذا البناء.

It Gives Joy To Grow Flowers It Gives Jo To Sec Flowers That are . Growing

٣- تضمن السياق للقضايا المرجعية والضمائر الانعكاسية (الأنافورا Anaphora):

يعد أحد العوامل ذات الأهمية والتي تؤثر في فهم الجملة أو النص هو تضمن الجملة أو النص لضمائر انعكاسية متعددة، كما أن خاصية الأنافورا تشير أيضا إلى حالة النصوص التي تتضمن مصطلحات مشيرة، أي تتضمن مصطلحات تتضمن معلومات تشير إلى أشياء سابقة في النص، وحدوث مثل ذلك في النص ما من شك فإنه يسبب خلطا وإرباكا لفهم القارئ، وذلك لأن القارئ قد يحار في إلصاق كل ضمير إلى ما يشير إليه. كما تتطلب من القارئ أن يكامل بين المعلومات داخل الجملة عبر الحدود أو الفواصل بين الجمل وإجراء تفعيل لدلالات ومعاني الضمائر المنعكسة والمشريات المرجعية باعتبار أن الأنافورا تشير أيضا إلى فئة أو رتب التعبيرات التي تتعلق بالضمائر، الـ Proverbs، الـ Ellipses، والبدائل المعجمية Lexical Sub-stitutions، وأن ما يزيد الأمر صعوبة أن التعبيرات المشار إليها آنفا ليس لها تفسيرات أو إيضاحات سيمانتية (معني) محددة في حد ذاتها، ولكن تشتق تفسيراتها أو معانيها من الكلمة التي توجد بها هذه التعبيرات أو الكلمات التي

تسبقها، وهو شبيه على سبيل المثال باستخدام (It) في الجملة: Perhaps There Will be Money in It.

فلكي نفهم ما نعنيه (It) فإن على القارئ أن يحدد السابق عليها Its antecedent، وعندما يتم قراءة هذه الجملة منعزلة عن أي سياق فإن (It) يمكن أن يتم تفسيرها من خلال عدة طرق مختلفة، إذ يمكن أن يكون معنى (It) تشير إلى مفهوم أو عملية أو فكرة تم مناقشتها من قبل، وانظر ونحن ندلل بمثال بسيط من العربية حين نقول: «خرجت علا ومروة ومعها قطتها، لقد كان شعرها جميل لدرجة أنها قد استرعت انتباه المارة، الأمر الذي عرضها للعديد من المضايقات»، فأنت بعد قراءة هذه الفقرة البسيطة تنتابك بعض الحيرة في أن تعرف على ما يعود الضمير في كلمة قطتها، أهو يعود على علا أم على مروة، كما أنك لا تعرف إلى من تكون ملكية هذه القطة، وهكذا تستمر في القراءة فتجد أن هناك صعوبة فيما تشير إليه الضمائر الواردة بالفقرة، تري هل تعود على القطة أم أنها تعود على عُلا أم على مروة؟

٤- عامل الاختيار المعجمي Lexical Choice:

كما يمكن أن يؤثر على انقرائية الجملة وفهم النص واكتساب القراءة، تتضمن الجملة رغم بساطتها إلى حد كبير على مفردات غير محددة المعنى رغم مألوفيتها وشيوعها، بمعنى أن الجملة قد تتضمن بعض المفردات السهلة ولكن لهذه المفردات أكثر من معني، هنالك فإنك إذا أردت أن تعرف المراد من الجملة فإنك لابد من أن تقوم بعملية اختيار معجمي من بين عدد كبير من البدائل التي يقوم المعجم العقلي بترشيحها للانتخاب من بينها، وانظر مثلا إلى جملة كهذه: The Bank Was Growded With People فإننا نجد أن هذه الجملة رغم سهولة معاني كلماتها إلا أنها تعد غامضة، ولعل مبعث غموض

هذه الجملة هو تضمنها لكلمة تستدعي اختيارها معجميا، وهذه الكلمة هي كلمة Bank، فهل المراد بهذه الكلمة في الجملة هو شاطئ النهر، أم شاطئ البحر، أم أن المراد بها هو المصرف المالي، وهذه كلها معاني تثيرها كلمة Bank في قاموس الفرد المعرفي - المفرداتي.

٥- كثرة الروابط داخل الجملة أو بين الجمل:

تؤدي كثرة استخدام الروابط داخل الجملة وبين الجمل إلى صعوبة فهم الجملة أو النص، فلو أن كاتبا أكثر من استخدام بعض الروابط الدلالية مثل: وعلى أية حال، However، على الأقل At lest، ونتيجة لذلك Sub-sequently، في هذا الأثناء Meanwhit وعلى الجانب الآخر On The Other hand، فإن هذا سوف يزيد من صعوبة فهم النص.

٦- كثافة القضايا بالنص Propsitions Density:

تتوقف انفهامية النص والقدرة على اكتساب القراءة على كثافة القضايا بالنص، فمن المعروف أن أي نص يتكون من مجموعة من الفقرات المتعاقبة، وأن كل فقرة تتكون من مجموعة من الجمل، وأن كل جملة تتضمن قضية أو أكثر، وكلما كانت الجمل التي تكون النص محملة بأكثر من قضية، زادت كثافة قضايا النص وأصبحت انفهامية النص تمثل صعوبة، فمثلا جملة مثل: زيد ضرب عمرو، نجد أنها تتضمن قضية واحدة وهي ضرب زيد لـ عمرو، بينما جملة مثل: زيد يعتذر لضربه عمروا، نجد أنها تتضمن قضيتين، إحداهما متوارية Embeded في الأخرى، ومن هنا فإننا نجد أن الجملة الثانية أصعب في فهمها من الأولى.

٧- بناء النص Text Construction:

مفهوم يشير إلى الكيفية التي ينتظم بها نسيج النص ككل، ومدى تماسكه، والكيفية التي يتماسك بها نسيج النص.

ولكي يتحقق الاتساق والتماسك في النص فإن أي قضية يتضمنها النص يجب أن تكون في إطار النص ومرتبطة به، وأن الفقرات وتتابعها لابد لها أيضا أن تكون ضمن ترابط النسيج الكلي للنص، فالنص الذي يتضمن قضايا متتالية ومترابطة سوف يكون أسهل في انقرائيته وفهمه من ذلك الذي يتضمن قضايا لا يتوافر فيها ما سبق، فمثلا الجملة:

The man Entered The Resturant in The Resturant he ordered food

سوف تكون أسهل من الجملة:

The man Entered The Dining Room In The Resturant he ordered .foos

عوامل داخلية تتعلق بالفرد وتتمثل في:

إذا كان ما تقدم يشير إلى بعض العوامل التي تتعلق بالسياق وتؤثر في فهم المادة المقروءة أو تمكن القارئ أو تعوقه من أن يخلق نماذج تجريدية Ab-stract models لمحتوي النص وبناياته Text Structures، إلا أنه يبقي في النهاية حقيقة تشير إلى أن استخلاص المعنى أو بناء المعنى يبقي عملا يخص القارئ ذاته، فوجهة النظر التي ترى أن المعنى يكون كامنا في النص يناقضها وجهة نظر أخرى تري أن المعنى جزء يتوقف في استخلاصه على القارئ ذاته، إذ النص يعد بمثابة إلماعات تعمل على خلق المعنى ولكنه ليس معنى كاملا، إنما سيتولد المعنى النهائي أو المستخلص من خلال ديناميكية العلاقة وتفاعل القارئ مع النص سواء كان مقروءا أو مسموعا، فلكي يفسر القراء ما يقرأونه وأن يكاملوا بين المعلومات التي عرضت صراحة في النص فإن القراء يقومون بمعالجة النص من خلال عدة مصادر مختلفة منها: المعلومات المخزنة لديهم أو الخلفية الثقافية التي تخص الموضوع الذي يتم قراءته، وكذلك المعرفة الخاصة بالنواحي البراجماتية للغة، والتقاليد والعادات الثقافية أو ما يمكن أن نسميه

بعرف اللغة، ضف إلى ذلك التوقعات الخاصة بالقارئ، وكذلك الميول والاتجاهات الشخصية الخاصة بالقارئ Personal Inclinations كل هذا لا يحدد فقط عمق الفهم ولكن يحدد أيضا ما يمكن تذكره وما يمكن فهمه.

وفي إطار السياق الأخير فإنه يمكن القول بأن الأشخاص الذين لديهم خلفية ثقافية غريزة يكونون أكثر فهما وأكبر قدرة على التذكر، كما أن الخلفية الثقافية غزارة أو اضمحلالا تجيب لنا على السؤال القائل: لماذا يختلف من هم يختلفون في خلفياتهم الثقافية في تفسيرهم وفهمهم للنصوص التي تعرض عليهم؟

وليس بغائب على أحد من أن فهم القارئ لكيفية تأدية الوظائف اللغوية البراجماتية (أي على المسرح الاجتماعي) في مجتمعه يعد أمرا يتعدي أو يذهب إلى ما وراء معرفة الفرد لمفردات لغته، كما أنه أمر يتعدي المحددات السينتاكتية والسيمانتية، وهي عناصر تجعل القارئ يذهب إلى وراء ما يقال صراحة، وأن يشتق ويستخلص الأفكار المتضمنة في النص أو الحوار أو المحادثة المكتوبة، وهذا الجانب من اللغة هو ما يعرف بالمعرفة البراجماتية Pragmatic Knowledge، وهي معرفة تعد جزءا حيويا Vital لما يشار إليه بالكفاءة العامة في الاتصال، لأن المعرفة البرجماتية ليست محددة فقط في قيمة وإنتاج بنايات وتراكيب سينتاكتية، ولكن أيضا هي القدرة على استخدام اللغة كوظيفة اتصالية أو للتواصل بين أفراد المجتمع.

تم بحمد الله

المراجع

أولاً. المراجع العربية.

ثانياً. المراجع الأجنبية.

أولا. المراجع العربية

١- أحمد الرفاعي غنيم (١٩٩١). أثر المعنى النفسي للكلمات على تذكر الجمل والتفكير الابتكاري عند الأطفال. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الرابع عشر، السنة السادسة.

٣- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

٢- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠١). فى علم النفس اللغوى سيكولوجية الاستماع والقراءة. الطبعة الأولى، القليوبية: دار الإخلاص للطباعة والنشر.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيچياتها. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية، ١٢ (٣)، ١٢١ - ١٤٥.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦). صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس / عصبية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية دراسات تربوية واجتماعية، ١٣ (٢)، ١١٧ - ١٦٠.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية - القاهرة: عالم الكتب.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩). الوعي الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكسيين «دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزودج». مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.
٤- الغالى أحرشاوي (١٩٩٣). اللغة والطفل تأطير نظرى ومنهجى للتمثيلات الدلالية عند الطفل. رسالة دكتوراه منشورة، الطبعة الأولى. بيروت: المركز الثقافى العربى.
٥- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٠). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
٦-توفيق شاهين (١٩٩١). الغزو الثقافي استهدف اللغة العربية. مجلة الأزهر الشريف، الجزء الثالث، السنة الخامسة والستون.
٧- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. العدد ١٤٥، الكويت، عالم المعرفة.
٨- جودت جرين (١٩٩٠). التفكير واللغة (ترجمة. عبد الرحمن العبدان). السعودية. الرياض: دار عالم الكتب.
٩-جون كونجر (١٩٨٧). سيكولوجية الشخصية. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة، مكتبة النهضة.
١٠- حلمي خليل (١٩٨٧). اللغة والطفل. دراسة فى ضوء علم النفس اللغوي. الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١١- دينس تشايلد (١٩٨٣). اللغة والطفل. القاهرة: مكتبة النهضة.

١٢- سعيد إسماعيل على (١٩٨٧). الفكر التربوى الحديث. سلسلة كتب شهرية يدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: عالم المعرفة.

١٣- سيد أحمد عثمان. فؤاد أبو حطب (١٩٧٨). التفكير دراسات نفسية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤- لاح فضل (١٩٩٢). بلاغة الخطاب وعلم الن. سلسلة كتب شهرية يدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٦٤)، الكويت: عالم المعرفة.

١٥- عبد القاهر الجرجاني (ب. ت). العمد (كتاب فى التريف) تحقيق. الدكتور البدراوي زهران ١٩٨٧. الطبعة الأولى، القاهرة: دار المعارف - كمال محمد بشر (١٩٧١). دراسات فى علم اللغة. القسم الثانى، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

١٧- ليلى كرم الدين (١٩٨٨). خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه. مجلة علم النفس. العدد الثامن، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

١٨- مجلة العربى (١٩٨٢). مجلة شهرية تدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت. عدد مايو.

١٩- محمد عبد الحليم محمد (١٩٩٩). من شعراء الفصحى فى العصر الحديث. مجلة الأزهر الشريف، الجزء التاسع، السنة الحادية والسبعون.

٢٠- مصطفى فهمي (١٩٧٥). أمراض الكلام. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٢١- نبيل جابر عبد الحق (١٩٨٧). مركزية الذات فى لغة الطفل. رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة: جامعة عين شمس.

٢٢- نوال محمد عطية (١٩٧٥). علم النفس اللغوى. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣- هنرى وماير. ثلاث نظريات فى نمو الطفل. (ترجمة. هدى قناوي. ١٩٨١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤- يحيى بن عبد الله العلمي (١٩٩٨). اللغة العربية لغة الإسلام. مجلة الأزهر الشريف، الجزء الثاني، السنة الحادية والسبعون.

ثانيا : المراجع الأجنبية

25. Aronson, D. and Ferres, S. (1986). Reading startegies for children and adults: aquantitive model. Psychological Review, (93), (1), 89-112.

26. Abrahamsen, E.P. and Shelton, K.C. (1989). Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: semantic and syntactic effects. Journal of learning Disabilities, "22", (9),569-572.

27. Anderson, P.L. (1982). A preliminary study of syntax in the written expression of learning disabled children. Journal of learning disabilities, "15". (6),359-362.

28. Anderson, V. and Roit, M. (1993). Planing and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. The elementary School Journal.

29. Andolina, C., (1980). Syntactic maturity and vocabulary richness of learning disabled children at for age levels. Journal of learning Disabilities, "13". (7),27-32.

30. Barnitz, J.G. (1979): Developing sentence comprehension in reading. Language Arts, (56), (8),902-908.

31. Baron, J. and Strawson, C. (1976). Use of orthographic and word specific knowledge in reading words aloud. Journal of exceptional. psychology, human. perception and performance, (2),386-393.

32. Bateman, B. (1967). Learning disabilities, yesterday, today and tomorrow. in Frierson, E.C. and Barbe, W.B. (Eds.) educating



children with learning disabilities, New York: Appleton - century - crofts.

33. Berger, N.S. (1978). Why can't John Read? Perhaps He's Not a cood Listener. Journal of Learning Disabilities., 11 (10), 31-36.

34. Bradley, L. and Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness nature, 271, 746-777 in wagner, R.K. (Ed.) (1986). phonological processing abilities and reading implications for disabled readers. Journal of learning Disabilities, "14" (10),623-629.

35. Border, P.K., Dunivant, N., Smith, E.C. and Sutton, L.P. (1981). Further observations on the link between learning disabelities and Juvenile Delinquency, Journal of Educational. Psychology., "73", (6), 838-850.

36. Bussell, C.; Huls, B. and Long, L., (1975). Positive reinforcers for modification of auditory processing skills in L.D. and EMR children. Journal of Learning Disabilities,(8), (6),40-43.

37. Bohannon, J.N., and Leubecker, A. (1989). Theoretical approaches to Language aquisition. In J. Gleason (Ed.), The deveopment of Language, 2nd.

38. Carlisle, G.F.,. Diagnostic Assessment of Listening and Reading Comprehension, (277-298).

39. Catts, H.W., (1986). Speech production/ phonological deficits in reading disordered children, Journal of Learning Disabilities, "14" (8),504-508.



40. Chang, C.M.; Manis, F.R.; Seidenberg, M.S.; Custodio, R.G. and Doi, L.M. (1993). Print Exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non disabled readers, Journal of Educational. Psychology, "85" (2),230-238.

41. Chodorow, M.S. (1979). Time compressed speech and the study of lexical and syntactic processing. in Cooper, W.E. and Walter, E.C.T. (Eds.) Sentence processing psycholinguistic. Studies, presented to merrill garret, New York, London, John wiely and Sons.

42. Cohen, R.L. and Netley C. (1978). Cognitive deficits, learning disabilities, and wise verbal performance consistency, developmental psychology, "14" (6),624-634.

43. Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks, in under wood, G. (Ed.) Strategies of information processing. London, New York: A cademic press.

44. Coltheart, V.; Laxon, V.J.; Keating, G.C. and Pool, M.M. (1986). Direct access and phonological encoding processes in children's reading: Effects of word characteristics, BrITISH. Journal of Educational. Psychology, (56),255-270.

45. Cupples, W.P. and Lewis, M.E.P. (1987). Language processes in Kavale, K.A.; forness, S.R., Bender. M. (Eds.); Hand book of learning disabilities, dimensions and diagnosis. London: Little and Brown and company.



46. Deshler, D.D. (1978). Issues Related to Education of Learning Disabled Adolescents. in schmid, R.E. and Nagata, L.M. (Eds.) contemporary issues in special education, second edition, New York: Liberary of congres.187-196.

47. Diveta, S.K. and Speece, D.L. (1990). The effects of blending and spelling training on decoding skills of young poor readers. "23" (9),579-583.

48. Dixon, R.A.; Hultsch, D.F.; Simon, E.W. and Eye, A.V. (1984). Verbal Ability and textstracture effects on adult age Difference in Text Recall. Journal of Verbal Learning and Learning Behaviour, (23),569-578.

49. Durkin, D. (1981). What is the value of the new interest in reading comprehension, Language Arts, "58" (1),23-43.

50. Ehri, L.C. and Wilce, L.S. (1983). Development of word identification speed in skilled and Less skilled Beginning Readers, Journal of Educational. Psychology, "75", (1),3-18.

51. Esenck, M.W. and Keane, M.T. (1992). Cognitive psychology-student's Handbook. London: Lawrence ERL Baum Associates publishers.

52. FAN, T., (1980). Theory and Problems of child psychology, schaum's outline series. New York: McGraw-Hill book company.

53. Fayne, H.R. and Bryant, N.D. (1981). Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics A chievement of Learnign Disabled youngsters. Journal of Educational. Psychology, "73", (5),616-623.



54. Fawett, A.J. and Nicolson, R.I. (1991). Vocabulary traning for children with dyslexia. Journal of learning Disabilities, “24", (6),379-383.

55. Fisher, G.L.; Jenkins, S.J.; Bancroft, M.J. and Kraft, L.M. (1988). The effects of k-ABC-Based Remedial Teaching strategies on word recognition skills. Journal of Learning Disabilities, “21", (5),307-312.

56- Fletcher, J.M.: Shaywitz, S.E.; Shank Weiler, D.P.; Katz, L.; Liberman, I.Y.; Stuebing, K.K.; Francies, D.J.; Fowler, A.E. and Shaywitz, B.A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low definitions. Journal of Educational. Psychology, “86" (1),6-23.

57. Forster, K.I. (1979). Levels of processing and structure of the Language processor in Cooper, W.E. and walker, E.C.T. (Eds.) sentence processing: Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett LAW RENCE ERLBAUM Associates, New Jersey; Publishers, Hillsdale.

58. Frost, R. and Bentin, S. (1992). Processing phonological and semantic Ambiguity: Evidence from semantic priming at Different SOAS, Journal of Expetional. Psychology, Learning, memory and cognition, 18 (1),58-68.

59. Fugate, D.J.; Clarizio, H.F. and Phillips, S.E. (1993). Refferral-to-placement ratio: A finding in Need of Reassessment? Journal of Learning Disabilities, “26", (6),413-417.



60. Garman, M. (1990). Psycholinguistics. First Edition, cambridge: Syndicate of the University of combridge.

61. Glass, A.L. and Perna, J. (1986). The role of syntax in reading Disability, Journal of Learning Disabilities, "19" (6),354-359.

62. Gillon, G. and Dodd, B. (1995). The effects of traning phonological, semantic and syntactic processing skills in spokenlanguage on reading ability, language, Speech, Hearning Service in Schools. "26" (1),58-68.

63. Graham, L. and Wong, B.Y.L. (1993). Comparing two models of teaching a question - Answring strategy for Enhancing reading comprehension: Diactic and self instructional training, Journal of Learning Disabilities, "26" (4),270-279.

64. Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1989). Social skills defieits as a primary learning disability. Journal of Learning Disabilities, "22" (2),120-124.

65. Hallahan and kauffman, (1980). Introduction to learning disabilities, New York: Library of congress.

66. Hallahan, D.D and Kauffman, J.M. (1989). Introduction to special education (3rd ed.) Englwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

67. Henshow, A. (1992). Remedial readers reading for Meaning: The use of the linguistic context when words are read correctly, Educational Research, "34" (1),11-21.



68. Iverson, and Tunmer, W.E. (1993). Phonological processing skills and reading recovery program, Journal of of Educational. Psychology, "85" (1),112-126.

69. Johnson, S.W. (1981). Learning Disabilities. 2nd, Boston: Allyn and Bicon, Mc.

70. Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Mc.

71. Karlin, R. (1984). Theaching reading in high school. forth edition, New York: Harper of Row Publisher.

72. Kavale, K.A. and Nye, C. (1986). Parameters of Learning Disabilities in achevement, linguistic, neuropsychological and social, behavioral Domairs, The Journal of Special Education, "19", (4),343.

73. Kearney, C.A. and Drabman, R S. (1993). The write-say method foı improving spelling accuracy in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, "26" (1),52-56.

74. Kempson, R.H. (1979). Semantic theory. cambridge: The syndies of the Combridge University.

75. Kieras, D.E. (1981). Component processes in the comprehension of simple prose. Journal of Verbal Learning and Learning Behaviour, "20", (1)-23.

76. Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. in just, M.A. and carpenter, P.A. (Eds.) cognitive processes in comprehension. New York, London: John Wiley and Sons.



77. Kintsch, W. (1984). The presentation of meaning in memory. New Jersy: lawarance Erlbaum Aassociatiotes.

78. Kirk, S.A. and Kirk, W.D. (1971). Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation, urbana, chicago, london: university of illions press.

79. Lapp, D. and Flood, J. (1978). Teaching reading to every child, New York: MacMillan publishing Company inc.

80. Lasky, E.Z.; Jay, B. and Ehrman, M.H. (1975). Meaningful and Linguistic variables in auditory processing. Journal of learning Disabilities, (8), (9),37-44.

81. Lee Swanson, H. (1989). Information processing theory and learning disabilities: An overview. Journal of Learning disabilities, (20), (1),3-7.

82. Lee Swanson, H. (1990). Learning Disabilities: Theoretical and research issues. Hillsdale, New Jersy Hove and London Lawrence Erlbaum Associaltes.

83. Lenz, B.K. and C.A. Hughes, C.A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, (23), (3),149-158.

84. Leshowitz, B.J.; Jenkens, K.; Heaton, S. and Bough, T.L. (1993): Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities: An instructional program. Journal of learning Disabilities, (26), (7),483-490.

85. Lewellen, M.J.; Goldinger, S.D.; Pisoni, D.B. and Greene, B.G. (1993). Lexical familiarity and processing efficiency:



interdual differences in naming, lexicul decision and semantic categorzation Journal of exceptional. psychology, General, "122", (3),316-330.

86. Lorbach, T.C. and Gray, J.W. (1985). The development of encoding processes in learning disabled children. Journal of learning Disabilities, "18" (4),22-227.

87. Mann, V.A.; Cowin, E. and Schoenheimer, J. (1989). Phonological processing, language comprehension and reading ability. Journal of learning Disabilities, "22" (2),76-89.

88. McLean, J.E., and McLean, S.L. (1978): Atrancactional approach to early language training. Columbus, OH: Charles. Merrill Publishing.

89. Minskoff, E.H. and Minskoff, J.G. (1976). A unified program of remedial and compensatory teaching for children with process Learning Disabilities, Journal of learning Disabilities, "9" (4),21-27.

90. Morgan, A.L. (1983). Context is the web of meaning. Language Arts, "60" (3),305-313.

91. Mpsy, J.B. and Livesey, P.J. (1985). Cognitive strategies of children with reading disability and normal readers in visual sequential memory, Journal of learning disabilities, "18" (6),326-332.

92. Neale, L. (1977). Psychology. New York; London: John Wiley and Sons, inc.



93. Newby, R.F.; Caldwells, J. and Recht, D.R. (1989). Improving the reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, "22", (6),373-379.

94. Nicholson, T., Baily, J. and Mcarthur, J. (1991). Context cues in reading, The gap between research and popular opinion. Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities international, "7" (1),33-41.

95. Nober, L.W. and Nober, E.H. (1975). Auditory discrimination of Learning Disabled children in Quiet and classroom noise. Journal of Learning Disabilities, "8" (10),57-65.

96. Olson, D.R. (1970): Language and Thought: Aspects of a cognitive theory of semantics, Psychological review, (77), (4),257-273.

97. Olson, R.; Wise, B.; Conners, F.; Rack, J. and Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. Journal of learning disabilities, "22" (6),339-347.

98. Olson, R.K., Wise, B.; Johnson, M.C. and Ring, J. (1997). The etiology and remediation of phonolgoically Based word recognilion and spilling disabilities: are phonological deficits the "Hole" story? Journal of Learning Disabilities, "44" (2),31-44.

99. O'Regan, J.K. and Jacobs, A.M. (1992). Optima viewing position effect in word recognition: A challenge to current theory. Journal of exceptional Psychology, Human, percept on and performance, "18" (1),185-197.

100. O'Seaghdha, P.G. (1989). The Dependence of Lexical Relatedness Effects an syntactic connectedness. Journal of of Exceptional. Psychology, Learning, Memory and Cognition, "15" (1),73-87.

101. Pany, D. and McCoy, K.M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. Journal of learning Disabilities, "21" (9),547-550.

102. Pascarella, E.T. and Pflaum, S.W. (1981). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children, Journal of of Educational. Psychology ."73" (5),697-704.

103. Pearson, P.D. (1980). A psycholinguistic model of reading. Language Arts, "15" (1),309-315.

104. Pollow, E.A. & Smith, E.C. (2000). Language imstruction for student with Learning Disabilities. Second edition, Denver: Leve Publishing Company.

105. Pressman, E.; Roche, D.; Davey, J. and Firestone, P. (1986). Patterns of auditory perception skills in children with learning disabilities: A computer-assisted approach, Journal of learning Disabilities, "19" (8),485-488.

106. Rack, J.P. (1985). Orthographic and phonetic in developmental dyslexia, British. Journal of Psychology, "76" 325-340.

107. Radenich, M.C. (1987). The learning disability paradigm. in Kaval, K.A.; Forness, S.R. and Bender, M. (Eds.) Handbook of learning disabilities, dimensions and diagnosis, London: Littel brown and company.

108. Roottman, J.R. and Ross, D.R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children, with learning Disabilities. Journal of learning Disabilities, "23", (5),270-278.

109. Seidendberg, P.L. (1982). Implications of schemata Theory of Learning Disabled Readers, Journal of Learning Disabilities, "15" (6),352-353.

110. Semel, E.M. and Wilg, E.H. (1975). Comprehension of syntactic structures and critical verbal Elements by Children with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, "8" (1),53-58.

111. Semel, E.M. and Wiig, E.H. (1981). Semel auditory processing program: Traning effects among children with Language learning disabilities. Journal of learning Disabilities (14), (4),192-196.

112. Short, E.J.; Guddy, C.L., Friebrt., S.E. and Schatschneider, C.W. (1990). The diagnostic and Educational utility of thinking aloud during problem solving. in lee swanson, H. (Eds.) learning disabilities theoritical research issues, New York: Library of Congress.



113. Simmons, D.C. and Kameenui, E.J. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: a comparison of students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, "23" (5),291-297.

114. Simposn, G.B.; Beterson, R.R.; Castee, M.A. and Burgess, C. (1989). Lexical and sentence context effects in word recognition. Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition, (15), (1),88-97.

115. Smith, F. (1973). Psycholinguistics and reading. New York: Holt, Rinehart and Winston.

116. Solberg, K.B. (1975). Linguistic theory and information processing. in massaro, D-W. (Eds.) understanding language, an information processing analysis of speed perception, reading and psycholinguistics, New York: Can Francisco, London, Academic Press.

117. Spring, C. and French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores, Journal of Learning Disabilities, "23" (1),53-58.

118. Stanovich, K.E. and Siegel, L.S. (1994). Phonotypic performance profile of children with reading disabelities: A regression-based test of phonological-core rariable-defference model, Journal of learning Disabilities (86), (1),24-53.

119. Sternberg, R.J. (1985). General intelligence abilities. in sternberg, R.J. (Ed.) Human abilities, an information processing approach. New York, W.H. Freeman and company.



120. Sternberg, R. and Powell, H.S. (1983). Comprehending verbal comprehension, American Psychologist, "38",878-893.

121. Stevens, R.J. (1988). Effects of strategy. Traning on the identification of the main idea of expositiory passages. Journal of Educational. Psychology, "80", (1),21-26.

122. Stone, G.O. and Orden, G.C.V. (1993). Strategic control of processing in word recognition. "19", (4),744-774.

123. Thorndike, E.L. (1917). "Reading as a reasoning". A study of mistakes in pragraph reading. Journal of Educational Psychology, (8),328-332.

124. Torgesen, J.K.; Morgan, S.T. and Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on world learning in kindergarten children, Journal of of Educational Psychology. "8", (3),364-370.

125. Traver, S.G. (1986). Cognitive behavior modification direct instruction and holistic approach to the education of students with learning disabilities. Journal of learning disabilities, "19" (6),368-375.

126. Underwood, G. and Briggs, P. (1984). The development of word recognition processes, British Journal of Psycho. (75),243-255.

127. Vivian, V., Ramsted, M.A. and Potter, K.E. (1974). Difference in vocabulary and syntax usage between nezperce indian and whit kinder garton children. Journal of Learning Disabilities, (7), (8),35-41.



128. Vogel, S.A. (1974). Syntactic abilities in Normal and dyslexic children, Journal of Learning Disabilities, "7" (2),47-53.

129. Wade, J. and Kass, C.E. (1986). Component Deficit and academic remediation of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, "19" (1),23-25.

130. Wagner, R.K. (1986). Phonological processing abilities and reading: implications for disabled readers. Journal of learning Disabilities, "19", (10),623-629.

131. Wagner, R.K.; Torgessen, J.K.; Laughon, P.; Simmons, K. and Rashotle, C.A. (1993). Development of young reader's phonological processing abilities. Journal of Educational. Psychology, "85" (1),83-103.

132. Waldie, K. and Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinguency, Journal of Learning Disabilities, "26" (6),417-423.

133. Wallach, G.P. and Goldsmith, S.C. (1977). Language-based learning disabilities: Reading is language, Journal of Learning Disabilities, (10), (3),57-61.

134. Weiner, S. (1986). "I'm not dumb, am I?" How to help children with learning disabilities. in Linder, F. and McMillan, J.H. (Eds.) Educational Psychology (85/86), annual editions, guilford: the dushkin publishing group inc.193-196. Weaver, C. (1977): Using context befor or after?: Language Arts, "54" (8),880-885.



135. Wiederholt, J.L. (1978). Adolscents with learning disabilities: The problem in perspective. in Mann, L., Goodman, L. and Wieder Holt, J.L. (Eds.): Teaching the learning-disabled adolescent. boston Houghton Mifflin Company.

136. Wiig, E.H.; Laponite, C. and Semel, E.M. (1975). Relationships among language processing and production abilities of learning disablities of learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, "10", (5),38-45.

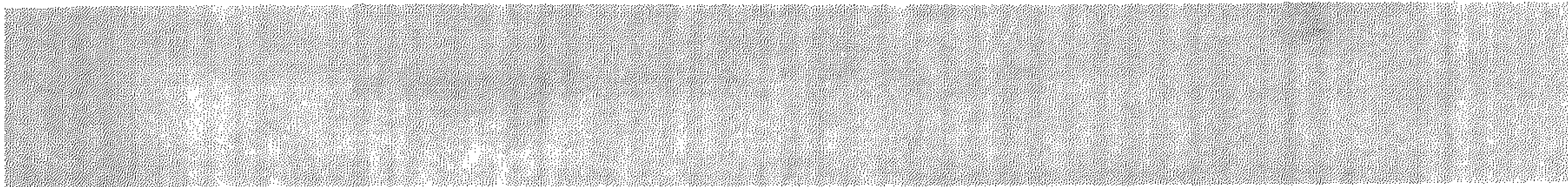
137. Wiig, E.H. and Semel, E.M. (1975). Productive language abilities in learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, "8" (9),45-53.

138. Williams, J.P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: identification of narrative themes and idosyncratic text. representations, Journal of Educational. Psychology, "85" (4),631-641.

139. Willows, D.M. and Ryan, E.B. (1981). Differential utilization of syntactic and semantic information by skilled and less skilled readers in the intermediate grades, Journal of Educational. Psychology, "78" (5),607-615.

140. Wood, T.A.; Buchalt, J.A. and Tomlin, J.G. (1988). A comparison of listening and reading performance with children in three educational placements, Journal of Learning Disabilities, "21" (8),493-496.

٢٠٠٣/١٧٨٧	رقم الإيداع



دار الفكر العربي
شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع



هـذا الكتـاب

لعل من أهم فروع العلم التى اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس ، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول ، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بعلم لغة الإنسان، ليكون الوليد الطبيعي هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوي .

وقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت فى :

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها، وماهية علم النفس اللغوى فى محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب .

أما الفصل الثانى : فقد جاء ليتضمن : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة .

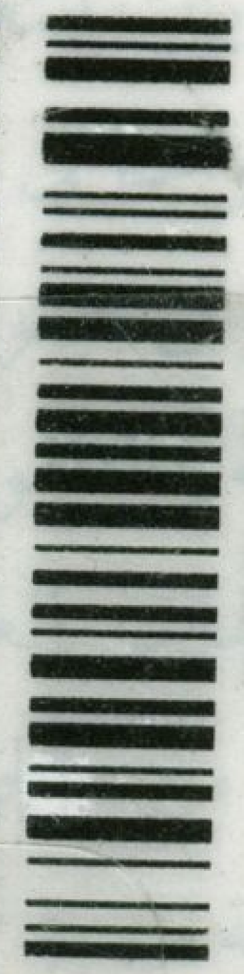
أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها .. ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية ، وكلية، وتفاعلية ، ثم ذيلنا الفصل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها .

ثم عرضنا فى الفصل الرابع : لتطور إدرك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطارا مرجعيا للتأطير والتحليل .



المؤلف

- درجة الماجستير فى التربية وعلم النفس من كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق سنة١٩٩٢ م .
- درجة الدكتوراه الفلسفية PH-D من كلية التربية - جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٦ م .
- حضر العديد من المؤتمرات والملتقيات الفكرية وأجرى العديد من الدراسات والبحوث .
- انتدب إلى العديد من الجامعات المصرية والعربية لتدريس مواد التربية الخاصة وبخاصة
- اشترك لمدة (٣) ... مدرسي التربية الخ... المجلس القومي للأ...
- له العديد من ... ، وعضو لدى العد... العالمية والعربية والمص...



I.S.B.N. 977-10-1767-5

تطلب جميع منشوراتنا من وكيلنا الوحيد بالكويت والجزائر

دار الكتاب الحديث



سيكولوجيه اللغه والطفل

LE 40



115/4